



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

**ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Ο ΘΕΣΜΟΣ ΤΟΥ ΜΕΝΤΟΡΑ ΣΤΗΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ: ΜΠΟΥΚΑ ΑΛΕΞΙΑ

**ΕΠΙΒΛΕΠΟΝΤΕΣ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ: ΧΑΝΙΩΤΑΚΗΣ ΝΙΚΟΛΑΟΣ
ΖΜΑΣ ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΗΣ**

**ΒΘΑΟΣ
ΙΟΥΝΙΟΣ 2011**



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ & ΚΕΝΤΡΟ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»**

Αριθ. Εισ.: 9729/1
Ημερ. Εισ.: 19-09-2011
Δωρεά: Συγγραφέα
Ταξιθετικός Κωδικός: ΠΤ - ΠΔΕ
2011
ΜΠΟ

*Στην οικογένειά μου για την υπομονή και στήριξη,
που μου προσφέρει καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών μου.*

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στον επιβλέποντα καθηγητή μου, κύριο Χανιωτάκη Νικόλαο, για τη συνεργασία και κυρίως για την πολύτιμη υποστήριξη, καθοδήγηση και ενθάρρυνση που μου παρείχε κατά τη διάρκεια αυτής της εργασίας.

Πίνακας περιεχομένων

1. Ο θεσμός του Μέντορα στην εκπαίδευση	9
1.1. Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις	9
1.2. Προγράμματα καθοδήγησης	10
1.2.1. Η μάθηση της διδασκαλίας	11
1.2.2. Βασικές αρχές σχεδιασμού προγραμμάτων καθοδήγησης	12
1.3. Προσόντα και ικανότητες του Μέντορα	15
1.4. Απαιτήσεις από τον εκπαιδευόμενο	24
1.5. Τα οφέλη για τους εμπλεκομένους	26
1.5.1. Τα οφέλη για τον εκπαιδευόμενο / “προστατευόμενο”	26
1.5.2. Τα οφέλη για τον Μέντορα	26
1.6. Οι κίνδυνοι που ελλοχεύουν	28
2. Μέντορας και νεοδιοριζόμενος εκπαιδευτικός	31
2.1. Η εφαρμογή του θεσμού στο νεοδιοριζόμενο εκπαιδευτικό	31
2.2. Σχεδιασμός προγραμμάτων καθοδήγησης για νεοδιοριζόμενους εκπαιδευτικούς	33
2.3. Κίνητρα για τον Μέντορα	37
2.4. Οι δυσκολίες του αρχάριου εκπαιδευτικού και το coaching	38
2.4.1. Προβλήματα κατά τα πρώτα χρόνια εργασίας και η συμβολή του Μέντορα	38
2.4.2. Το coaching στα προγράμματα καθοδήγησης	44
2.5. Ο ρόλος του Μέντορα	45
2.6. Τρόπος επιλογής και διατήρησης Μέντορα	50
2.7. Διαμόρφωση θετικού κλίματος	54
2.7.1. Χαρακτηριστικά κατάλληλου κλίματος συνεργασίας	54
2.8. Η σχέση Μέντορα και εκπαιδευόμενου	55
2.8.1. Άτυπη σχέση	55
2.8.2. Τυπική σχέση	56
2.9. Επαγγελματική γνώση	57
2.10. Η μάθηση της διδασκαλίας	58
2.11. Ομάδες εργασίας	63
2.12. Πιθανά προβλήματα με το Μέντορα και η ανάγκη επιμόρφωσης αυτών	67
3. Εφαρμογή του θεσμού στα Πανεπιστημιακά Ιδρύματα	69
4. Ερευνητικά δεδομένα	75

5. Εφαρμογή του θεσμού του Μέντορα στην ελληνική εκπαίδευση	77
6. Επίλογος	80
Βιβλιογραφία	83
Παράρτημα	85

Περίληψη

Ο θεσμός του Μέντορα είναι ένας θεσμός που εφαρμόζεται εδώ και πολλά χρόνια σχεδόν σε όλα τα κράτη του κόσμου. Σκοπός του είναι η βελτίωση της εκπαίδευσης μέσω της καθοδήγησης και της συμβουλευτικής υποστήριξης τόσο στους φοιτητές των Παιδαγωγικών Τμημάτων όσο και στους νεοδιοριζόμενους εκπαιδευτικούς. Επειδή πρόκειται για μια στοχοθετημένη παρέμβαση, η δημιουργία των προγραμμάτων καθοδήγησης πραγματοποιείται βάσει αυστηρών προδιαγραφών και κριτηρίων. Βάσει αυτών τα εμπλεκόμενα μέρη, δηλαδή ο καθοδηγητής και ο καθοδηγούμενος, θα πρέπει να διαθέτουν κάποια βασικά χαρακτηριστικά έτσι ώστε να μπορούν να συμμετάσχουν σ' ένα τέτοιο πρόγραμμα.

Η λέξη κλειδί στην προαγωγή αυτής της διαδικασίας είναι η προσωπική σχέση που πρέπει να αναπτύξουν ο καθοδηγητής με το μαθητευόμενό του. Βασικά της χαρακτηριστικά πρέπει να είναι ο σεβασμός και η ειλικρίνεια. Μέσα στα πλαίσια μίας συνεχώς εξελισσόμενης και μεταβαλλόμενης σχέσης οι δύο εταίροι καλλιεργούν τις δεξιότητές τους και προωθούν την προσωπική και την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Τέλος, παρά το υψηλό κόστος εφαρμογής αυτών των προγραμμάτων τα οφέλη είναι πολλά και σημαντικά για όλους τους συμμετέχοντες. Ειδικότερα, εκείνη που επωφελείται περισσότερο είναι η εκπαίδευση και η μάθηση των μαθητών.

Λέξεις - κλειδιά

Πρόγραμμα καθοδήγησης, Μέντορας, εκπαιδευόμενος, φοιτητής, νεοδιοριζόμενος, επαγγελματική ανάπτυξη.

Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία έχει ως σκοπό την εξέταση του θεσμού του Μέντορα και την εφαρμογή αυτού στα εκπαιδευτικά συστήματα διαφόρων χωρών του κόσμου και την παροχή πληροφοριών σχετικά με τη φύση, τον τρόπο λειτουργίας και τα οφέλη που μπορεί να επιφέρει η εφαρμογή αυτού του θεσμού τόσο στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών όσο και στην ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται στους μαθητές. Πλήθος ερευνητών έχουν ασχοληθεί συστηματικά με το θέμα πραγματοποιώντας έρευνες σχετικά με τις δυνατότητες υλοποίησης του και τα αποτελέσματα που είναι σε θέση να επιφέρει. Ωστόσο, η ελληνική βιβλιογραφία υστερεί σχετικού υλικού μιας και ο θεσμός δεν έχει εφαρμοσθεί μέχρι σήμερα στη χώρα μας.

Η αφορμή για τη συγγραφή αυτής της εργασίας δόθηκε από την απόφαση του Υπουργείου Παιδείας για την εισαγωγή του θεσμού του Μέντορα στην ελληνική εκπαίδευση. Ασκείται κριτική σχετικά με το εάν η πρόταση της πολιτείας συνάδει με τις αρχές των προγραμμάτων καθοδήγησης που εφαρμόζονται παγκοσμίως, εάν μπορεί να πραγματοποιηθεί ένα τέτοιο πρόγραμμα στα ήδη υπάρχοντα εκπαιδευτικά δεδομένα αλλά και στην προετοιμασία που απαιτείται για την υλοποίηση αυτού. Επομένως, επιδιώχθηκε αφενός η κάλυψη του κενού στη σχετική βιβλιογραφία και αφετέρου μία πρώτη γνωριμία με το θεσμό του Μέντορα που αποτελεί κάτι πρωτόγνωρο για τους εκπαιδευτικούς της Ελλάδας.

Ο βασικός σκοπός πραγματοποίησης αυτής της εργασίας ήταν εξ αρχής το εν λόγω θέμα να προσεγγιστεί σφαιρικά. Αρχικά δίνεται ο ορισμός του θεσμού στην εκπαίδευση ενώ πραγματοποιούνται οι απαραίτητες εννοιολογικές αποσαφηνίσεις έτσι ώστε να μην υπάρξουν παρερμηνείες. Στα επόμενα υποκεφάλαια αναφέρονται οι βασικές αρχές σχεδιασμού των προγραμμάτων καθοδήγησης αλλά και οι ικανότητες που απαιτούνται για να μπορέσει κάποιος να συμμετάσχει και να ανταποκριθεί με επιτυχία σε μια τέτοια διαδικασία. Επιπροσθέτως, γίνεται λόγος για τα πλεονεκτήματα που αποκομίζουν τόσο ο Μέντορας όσο και ο καθοδηγούμενος καθώς και για τους κινδύνους που ελλοχεύουν.

Εν συνεχεία γίνεται ο απαραίτητος διαχωρισμός μεταξύ των προγραμμάτων καθοδήγησης που αφορούν τους νεοδιοριζόμενους εκπαιδευτικούς και τους φοιτητές των Παιδαγωγικών Τμημάτων μιας και υπάρχουν σαφείς διαφορές. Όσον αφορά το νεοδιοριζόμενο παρατίθενται οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει κατά τα πρώτα χρόνια εργασίας του έτσι ώστε να αναδειχθεί η πρωτεύουσα ανάγκη εισαγωγής του θεσμού. Έπειτα παρουσιάζεται ο ρόλος του Μέντορα και πώς αυτός μέσα σ' ένα κατάλληλο κλίμα μπορεί να οδηγήσει τον εκπαιδευόμενο στην επαγγελματική ωριμότητα και αυτονομία.

Επίσης, αναφέρονται τα είδη των σχέσεων που μπορούν να αναπτύξουν καθοδηγούμενος και καθοδηγητής και ο τρόπος με τον οποίο μαθαίνεται η τέχνη του να διδάσκεις. Στο τέλος του δεύτερου κεφαλαίου παρουσιάζονται οι ομάδες εργασίας μέσα στις οποίες ο εκπαιδευόμενος δέχεται την υποστήριξη και τις συμβουλές του καθοδηγητή αλλά και τα ενδεχόμενα προβλήματα που δημιουργούν την ανάγκη επιμόρφωσης του Μέντορα.

Η εφαρμογή του θεσμού στα Πανεπιστημιακά Ιδρύματα και η συμβολή του στην επαγγελματική κατάρτιση των μελλοντικών εκπαιδευτικών παρουσιάζεται στο τρίτο κεφάλαιο. Στο σημείο αυτό παρατίθεται ο τρόπος λειτουργίας και εφαρμογής των προγραμμάτων σε συνδυασμό με τα οφέλη που αποκομίζουν οι άπειροι φοιτητές. Στο τέταρτο κεφάλαιο αναφέρονται εν συντομία τα συμπεράσματα που προκύπτουν από τα δεδομένα διαφόρων ερευνών σχετικά με το θεσμό και τις απόψεις των εταίρων.

Στο τελευταίο μέρος της εργασίας γίνεται σχολιασμός του νόμου του Υπουργείου Παιδείας που αφορά την εισαγωγή του Μέντορα στην ελληνική εκπαίδευση. Μέσω της κριτικής προσέγγισης εξάγονται συμπεράσματα σχετικά με το εάν η απόφαση της πολιτείας συνάδει ή όχι με τα ισχύοντα δεδομένα εφαρμογής του θεσμού του Μέντορα στο εξωτερικό.

1. Ο θεσμός του Μέντορα στην εκπαίδευση

Για να αποκτήσουμε μια αρχική ιδέα της έννοιας του θεσμού θα μπορούσαμε να στηριχτούμε στο περιεχόμενο που είχε λάβει ο όρος στην ελληνική μυθολογία, αλλά και στο κορυφαίο έπος του Ομήρου, “Οδύσσεια”. Ο “Μέντωρ” ήταν πρόσωπο της Οδύσσειας στο οποίο ο Οδυσσεύς εμπιστεύθηκε “τα του οίκου του” όταν έφυγε για τον Τρωικό Πόλεμο. Ως βασικό του καθήκον είχε την επίβλεψη του μικρού υιού του Οδυσσεύα, Τηλέμαχου, και την παροχή υπηρεσιών ως δάσκαλος και παιδαγωγός αυτού. Επίσης, τη μορφή του Μέντορα έπαιρνε η θεά Αθηνά (η θεά της Σοφίας) σε πολλές περιστάσεις, όπως για να συνοδεύσει τον Τηλέμαχο στην Πύλο και τη Σπάρτη σε αναζήτηση του πατέρα του, ή για να προστρέξει σε βοήθεια του Οδυσσεύα κατά τη “μνηστηροφονία”, δηλαδή την εξόντωση των μνηστήρων της Πηνελόπης.

Βασιζόμενοι στον παραπάνω ορισμό θα μπορούσαμε να εστιάσουμε την προσοχή μας στις κυριότερες λέξεις και να εξάγουμε κάποια συμπεράσματα ως προς το ρόλο του Μέντορα εκείνη την εποχή. Όπως εύκολα κατανοούμε, ο Μέντορας ήταν ένα πρόσωπο, το οποίο μπορούσε να εμπιστευτεί και να συμβουλευτεί κάποιος, καθώς κατείχε γνώσεις και εμπειρίες. Κατά κάποιο τρόπο έπαιζε το ρόλο του συνοδοιπόρου και υποστηρικτή σε πραγματικές δύσκολες ώρες που βίωνε ο Τηλέμαχος.

Ο Γάλλος συγγραφέας Φρανσουά Φενελόν, στο έργο του *Les Aventures de Telemaque* (“Οι περιπέτειες του Τηλέμαχου”, 1699) παρουσιάζει το Μέντορα/Αθηνά να συνοδεύει τον Τηλέμαχο στο ταξίδι του, να του δίνει κατευθύνσεις με τη φιλική του γνώμη και να τον επαναφέρει τελικώς κοντά στον πατέρα του, τον Οδυσσεύα. Με αυτό τον τρόπο, η λέξη “Μέντορας” στη γαλλική, από αυτή σε άλλες ευρωπαϊκές γλώσσες, και ως “μερικό” αντιδάνειο και στη νέα ελληνική, σημαίνει γενικά το σύμβουλο και φίλο που δρα ως πνευματικός οδηγός και καθοδηγητής.

1.1. Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις

Στο λεξικό Cambridge Advanced Learner’s Dictionary δίνεται η ακόλουθη ερμηνεία: “Μέντορας είναι ένας άνθρωπος που παρέχει σ’ έναν άλλον άνθρωπο βοήθεια και συμβουλή για μία χρονική περίοδο”. Θα πρέπει να σημειώσουμε εδώ ότι στην αγγλική γλώσσα υπάρχουν και τα παράγωγα mentoring (η διαδικασία του να καθοδηγείς), mentorship (καθοδήγηση), mentee (καθοδηγούμενος).

Ανατρέχοντας λοιπόν στη σχετική βιβλιογραφία παρατηρούμε ότι υπάρχει πλήθος αναφορών στον ορισμό του Μέντορα και στους τομείς εφαρμογής του. Ο θεσμός μπορεί να

λάβει χώρα τόσο στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα, δηλαδή τις Σχολές των εκπαιδευτικών όσο και στο ίδιο το σχολείο (Hayes 1999, Smith 2000, Hopper 2001 στο Rhodes, Christopher, Stokes, Michael, & Hampton, Geoff. *Teacher professional development in schools and colleges. A practical Guide to Mentoring, Coaching and Peer-Networking*, 2004, 1). Όσον αφορά την πρώτη κατηγορία που αφορά τους φοιτητές, ο Μέντορας είναι υπεύθυνος για την τοποθέτηση του εκπαιδευμένου εκπαιδευτικού σε σχολείο για πρακτική άσκηση, την εξέλιξη και την αξιολόγησή του. Αντίθετα, στη δεύτερη περίπτωση που αφορά τον νεοδιοριζόμενο εκπαιδευτικό ο καθοδηγητής αναλαμβάνει το έργο της υποδοχής αυτών στο νέο επαγγελματικό περιβάλλον, διοργανώνει δραστηριότητες για την ομαλή ένταξή των καθοδηγούμενων ενώ παράλληλα τους ενθαρρύνουν και τους υποστηρίζουν στα πρώτα τους βήματα.

Εκείνο που αξίζει να σημειωθεί εδώ είναι ότι ο Μέντορας δεν παίζει το ρόλο του υποστηρικτή μόνο στην αρχή της καριέρας ενός εκπαιδευτικού αλλά ακόμη και σε έναν έμπειρο εκπαιδευτικό που αναλαμβάνει μια καινούρια θέση σ' ένα σχολείο ή Πανεπιστήμιο. Σε αυτή την περίπτωση η σχέση Μέντορα-εκπαιδευτικού παίρνει τη μορφή ενός "διαχειριζόμενου συνεταιρισμού", δηλαδή μίας συνεργασίας με σκοπό τη γρήγορη προσαρμογή του έμπειρου εκπαιδευτικού και την υιοθέτηση από μέρους του των πρακτικών του εκπαιδευτικού ιδρύματος (Bleach 1999, 2000, Bubb 2000, 2001, Hayes 2000 στο Rhodes et al., 2004, 1).

Επομένως, το ρόλο του Μέντορα συνήθως τον αναλαμβάνει ένας έμπειρος εκπαιδευτικός, ο οποίος εργάζεται στην εκπαίδευση επί σειρά ετών. Με άλλα λόγια θα μπορούσαμε να τον χαρακτηρίσουμε ως ένα "βετεράνο", που είναι έτοιμος να μεταλαμπαδεύσει τις γνώσεις και τις εμπειρίες του στο νεοδιοριζόμενο ή στο φοιτητή.

1.2. Προγράμματα καθοδήγησης

Η ιδέα της εκπαιδευτικής καθοδήγησης βασίζεται στην έννοια που εισήγαγε ο Dewey περί των εκπαιδευτικών εμπειριών το 1938. Έτσι, κάθε πρόγραμμα καθοδήγησης είναι μια διαδικασία γαλούχησης και προσανατολισμού στην οποία συμμετέχει ένας πιο εξειδικευμένος επαγγελματίας ή ένα άτομο με περισσότερες εμπειρίες (ο καθοδηγητής), ερχόμενο σε επαφή μ' έναν λιγότερο εξειδικευμένο ή έμπειρο (ο καθοδηγούμενος) για μεγάλο χρονικό διάστημα (Bowen, 1985, Mullen, 2005 στο Barrera, Arnold, Braley, Richard T., Slate, John R. 2009. *Beginning teacher success: an investigation into the feedback from*

mentors of formal mentoring programs. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 18(1), 62).

Ένα από τα κυριότερα χαρακτηριστικά ενός προγράμματος καθοδήγησης είναι η εξατομικευμένη υποστήριξη που παρέχεται. Ο Μέντορας βασίζεται στις ανάγκες μεμονωμένων εκπαιδευόμενων είτε κατά τα πρώτα χρόνια εργασίας τους είτε κατά τη διάρκεια φοίτησης τους στο Πανεπιστήμιο. Ο μαθητευόμενος μπορεί να αναπτύξει προσωπικές πρακτικές και δεξιότητες έτσι ώστε να αντιμετωπίζει με επιτυχία ποικίλες δυσκολίες με τις οποίες έρχεται καθημερινά αντιμέτωπος. Τα συνηθέστερα προβλήματα που αντιμετωπίζει ένας άπειρος μαθητευόμενος είναι ο μεγάλος φόρτος εργασίας, τα αυξανόμενα επίπεδα άγχους λόγω αδυναμίας διαχείρισης των δυσκολιών, η παραμονή τους στο επάγγελμα, οι δυσκολίες που δημιουργούνται στην προσωπική τους ζωή λόγω ανυπαρξίας ισορροπίας με την επαγγελματική, το σοκ που βιώνουν οι φοιτητές ερχόμενοι στον πανεπιστημιακό κόσμο, η επιτυχής διευθέτηση του χρόνου, η αβεβαιότητα για επιβίωση στην τάξη (κίνδυνος ταπείνωσης) κ.α. με αποτέλεσμα να οδηγείται στην ηθική κατάπτωση (Tillman, 2000 στο Mullinix, Bonnie B. 2002. *Selecting and Retaining Teacher Mentors*. ERIC Digest. ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education Washington Dc. ED 477728, 2 & Fuller στο Hagger, Hazel & McIntyre, Donaid, (2006). *Learning Teaching from teachers. Realizing the potential of school-based teacher education*, 44).

1.2.1. Η μάθηση της διδασκαλίας

Για να επιτευχθεί μία συνεχόμενη επαγγελματική ανάπτυξη θα πρέπει ο καθοδηγούμενος να βρίσκεται σε αλληλεπίδραση μ' ένα δίκτυο ή μία ομάδα συναδέλφων ή συμφοιτητών όπου θα αποτελεί πηγή αναθεώρησης και αναζήτησης νέων διδακτικών μεθόδων. Σε γενικές γραμμές θα μπορούσαμε να πούμε ότι η επαγγελματική ανάπτυξη ενός εκπαιδευτικού μέσα σ' ένα πρόγραμμα καθοδήγησης μπορεί να ακολουθεί μία αμφίδρομη πορεία.

Αρχικά θα πρέπει να γίνεται η αναγνώριση των προσωπικών και επαγγελματικών αναγκών του εκπαιδευόμενου. Εν συνεχεία βάσει αυτών θα πρέπει να πραγματοποιείται η δόμηση, κατάλληλων για την περίπτωση, δραστηριοτήτων από τον καθοδηγητή και η απόκτηση γνώσεων μέσω της ενεργούς εμπλοκής του καθοδηγούμενου σ' αυτές. Έπειτα θα πρέπει να σημειώνονται οι αλλαγές που μπορεί να πραγματοποιήσει πλέον ο εκπαιδευόμενος μέσα στην τάξη λαμβάνοντας υπόψη τα όσα έμαθε στην προηγούμενη φάση ενώ στο τέλος

θα πρέπει να λαμβάνουν χώρα ο αναστοχασμός και η αντιμετώπιση των εμποδίων από διάφορες οπτικές γωνίες.

Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, είτε του αρχάριου είτε του εν δυνάμει, και η απόκτηση επαγγελματικής γνώσης μπορεί να πραγματοποιηθεί με διάφορους τρόπους όπως παρακολουθώντας μαθήματα, μέσω της διδακτικής πράξης, της συνεργασίας και του διαλόγου με άλλους εκπαιδευτικούς από τον ίδιο ή διαφορετικό οργανισμό κ.ά.

Συγκεκριμένα ο Sugrue το 2002 (στο Rhodes et al., 2004, 2-3) προτείνει τρία βασικά σημεία σχετικά με την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού:

1) Γνώση για πρακτική: οι εκπαιδευτικοί επαναφέρουν καλές πρακτικές που προέρχονται από έρευνες και μπορούν να εφαρμοστούν στο επάγγελμά τους. Εδώ η γνώση αντιστοιχεί στην παρακολούθηση θεωρητικών μαθημάτων.

2) Γνώση στην πράξη: οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί παράγουν καλές πρακτικές και τροποποιούν αντίστοιχα τις δικές τους. Αυτό υπονοεί την πρακτική του αναστοχασμού από τη μεριά του εκπαιδευτικού σε ατομικό ή ομαδικό επίπεδο και τη δυνατότητα του οργανισμού να κρατήσει κάποια χαρακτηριστικά της κοινότητας της μάθησης.

3) Γνώση της πρακτικής: οι εκπαιδευτικοί είναι οι πρωταγωνιστές και οι κυρίαρχοι στη μάθηση που τη δομούν προσωπικά αναζητώντας και αναλαμβάνοντας την κατασκευή νέων γνώσεων διαμέσου της συνεργατικής μάθησης σε ομάδες, κοινότητες και δίκτυα.

1.2.2. Βασικές αρχές σχεδιασμού προγραμμάτων καθοδήγησης

Για να πραγματοποιηθεί ένας επιτυχημένος σχεδιασμός προγράμματος καθοδήγησης και να αποφέρει καρπούς αρχικά πρέπει να λάβουμε υπόψη την πορεία που ακολουθείται και γενικά τις παραμέτρους που επηρεάζουν την ποιότητα του προγράμματος.

Πρώτα απ' όλα το βασικό συστατικό στο σχεδιασμό ενός προγράμματος καθοδήγησης είναι η θέληση για συμμετοχή. Τόσο ο Μέντορας όσο και ο καθοδηγούμενος θα πρέπει να επιθυμούν την εμπλοκή τους αναγνωρίζοντας παράλληλα την ανάγκη συνεργασίας. Επίσης, θα πρέπει από την πρώτη στιγμή να έχει εξασφαλιστεί η μείωση του φόρτου εργασίας και για τους δύο και ο από κοινού προγραμματισμός του διαθέσιμου χρόνου έτσι ώστε να μπορούν να συμμετέχουν ενεργά και με μεγάλη ευελιξία.

Αφού ικανοποιηθούν αυτοί οι παράγοντες ακολουθεί η εκτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης του εκπαιδευόμενου, των δυνατοτήτων και φυσικά των αναγκών που παρουσιάζει. Βάσει αυτών των στοιχείων στη συνέχεια πραγματοποιείται η επιλογή του Μέντορα, ο οποίος θα πρέπει να κατέχει τα προαπαιτούμενα προσόντα και τις βασικές

δεξιότητες για να είναι σε θέση να βοηθήσει τον καθοδηγούμενο που πρόκειται να αναλάβει. Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να σημειώσουμε ότι η επιλογή ενός Μέντορα μπορεί να γίνει από τον ίδιο τον καθοδηγούμενο παρέχοντάς του τη δυνατότητα να συνεργαστεί μ' ένα άτομο που ο ίδιος θεωρεί ικανό και άξιο.

Έπειτα τα δύο εμπλεκόμενα μέρη συζητούν από κοινού και συναποφασίζουν για τους στόχους που πρέπει να επιτευχθούν μέσα από αυτό το πρόγραμμα. Επίσης, σχεδιάζεται η δομή του μοντέλου που θα ακολουθηθεί και η φύση των πηγών απ' όπου οι συμμετέχοντες θα αντλούν τις πληροφορίες τους. Εξίσου σημαντική παράμετρος είναι ο ορισμός του τρόπου με τον οποίο θα αξιολογείται η πορεία και εντέλει η επιτυχία του προγράμματος καθοδήγησης. Γι' αυτό θα πρέπει εκ των προτέρων να υπάρχει σύμπνοια απόψεων για το τι επιδιώκεται και πως μπορεί να κριθεί η επίτευξη ή μη αυτού.

Όλα αυτά βέβαια μπορούν να συνδυαστούν με τη δημιουργία ενός χρονοδιαγράμματος που θα αφορά το πότε πρέπει να λάβουν χώρα οι διάφορες φάσεις του προγράμματος και πότε πρέπει να γίνει η λήξη αυτού. Φυσικά αυτά τα χρονικά περιθώρια δεν είναι άκαμπτα αλλά μπορούν να αναθεωρηθούν ανάλογα με την πορεία και την πρόοδο που σημειώνει ο εκπαιδευόμενος. Δεν θα πρέπει κανείς να ξεχνά ότι ένα πρόγραμμα καθοδήγησης είναι εθελοντικό και ευέλικτο παρέχοντας πολλές ευκαιρίες προσαρμογής στις ανάγκες του καθοδηγούμενου (Fylan & Nolan, 2008 στο Barrera et al., 2009, 62).

Αφού σχεδιαστούν όλα τα παραπάνω με προσοχή θα πρέπει να αποφασιστούν τα βήματα παρατήρησης. Δυστυχώς, το πρόβλημα που προκύπτει πολλές φορές είναι ότι οι μαθητευόμενοι είναι συνηθισμένοι στα επικριτικά σχόλια που τους κάνουν κάποιοι παρατηρητές με συνέπεια να νομίζουν ότι η παρατήρηση είναι καθαρά μία αξιολόγηση αυτών και τίποτε άλλο. Δεν να γνωρίζουν ότι η συμβουλευτική σχέση προσφέρει στήριξη πριν αλλά και μετά την παρακολούθηση. Συνήθως ο Μέντορας παρακολουθεί αφού έχει πρώτα συναντηθεί με τον μαθητευόμενο και έχουν συζητήσει τη φύση της σχέσης και το ρολό που πρόκειται να αναλάβει.

Συγκεκριμένα τα στάδια παρακολούθησης μπορεί να είναι:

1) Στάδιο προ της παρατήρησης: ο Μέντορας και ο μαθητευόμενος συμφωνούν ως προς το τι θα παρατηρηθεί, πώς και τι ευελπιστούν να κερδίσουν από τη διαδικασία της παρατήρησης. Σε αυτή τη φάση ο Μέντορας πρέπει να ακούσει τις απαιτήσεις του μαθητευομένου ενώ παράλληλα θα πρέπει να παρέχεται στον καθοδηγητή η δυνατότητα χρήσης παλαιότερων αρχείων από άλλες παρακολουθήσεις.

2) Στάδιο της παρατήρησης: εδώ ο Μέντορας και ο μαθητευόμενος αποφασίζουν πως θα καταγράφει η παρακολούθηση έτσι ώστε να μπορέσει ο Μέντορας στη συνέχεια να

σχολιάσει με ακρίβεια και αποδείξεις. Θα ήταν πολύ καλό σε αυτή τη φάση ο καθοδηγητής να καταγράφει με ακρίβεια οτιδήποτε θεωρεί σημαντικό από αυτά που παρατηρεί έτσι ώστε στη συνέχεια να μπορεί να μοιράζεται με τον εκπαιδευόμενο άγνωστες προς τον ίδιο πληροφορίες. Όσον αφορά την περίπτωση των νεοδιοριζόμενων ο Μέντορας μπορεί να συμμετέχει και ο ίδιος στη διδασκαλία αντλώντας περισσότερα στοιχεία για το επίπεδο της τάξης και την κάλυψη των κενών (Feiman-Nemser et al., 2003, 23). Επίσης, θα πρέπει να είναι πολύ διακριτικοί κατά τη διάρκεια της παρατήρησης χωρίς να έχουν ευέξαπτη συμπεριφορά και να αντιδρούν απότομα. Καλό είναι να έχουν μία ευγενική συμπεριφορά και να είναι υπομονετικοί περιμένοντας να κάνουν τις παρατηρήσεις τους όταν βρεθούν σε προσωπικό επίπεδο με τον εκπαιδευόμενο (Sidney Trubowitz, Sidney, Robins Maureen Picard, 2003, The good teacher mentor. Setting the Standard for Support and Success, 117).

3) Στάδιο μετά την παρατήρηση: ο Μέντορας και ο μαθητευόμενος αποφασίζουν πώς οι πληροφορίες που συλλέχτηκαν θα ανατροφοδοτηθούν και τι θα γίνει με τα αποτελέσματα της ανατροφοδότησης. Η ανατροφοδότηση πρέπει να είναι συνήθως μια διαδικασία ενθάρρυνσης καθώς ο καθοδηγητής θα πρέπει να επικροτεί τα θετικά σημεία του καθοδηγούμενου ενισχύοντας την προσπάθεια που καταβάλλει για προσπέλαση των αδυναμιών του. Ο Ewans το 2001 (στο Rhodes et al., 2004, 30) υποστήριξε ότι η ανατροφοδότηση πρέπει να δίνεται αμέσως μετά την παρατήρηση, επειδή η διδασκαλία και η γνώση είναι φρέσκα στο μυαλό του μαθητευομένου και του Μέντορα.

Ακόμη, οι Beels & Powell το 1994 (στο Rhodes et al., 2004, 30) πρόσθεσαν ότι ένας καλός Μέντορας είναι σημαντικό να είναι ειλικρινής και ευαίσθητος όταν πρέπει να ανακοινώσει στο μαθητευόμενο ότι η απόδοση ή η διδασκαλία του δεν είχε τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Θα πρέπει να σημειώσουμε εδώ ότι το σχόλιο που πραγματοποιείται σ' αυτή τη φάση είναι σημαντικό στοιχείο στην επαγγελματική ανάπτυξη τόσο του Μέντορα όσο και του μαθητευόμενου. Εξίσου όμως σπουδαίος είναι και ο αναστοχασμός που θα πρέπει να κάνει ο ίδιος ο Μέντορας για το τι κάνει καλό ένα πρόγραμμα καθοδήγησης με σκοπό να αναζητεί συνεχώς νέες καινοτόμες δράσεις (Trubowitz et al., 2003, 24). Γι' αυτό μπορεί ο ίδιος στο στάδιο της ανατροφοδότησης να προτείνει κάποια θέματα προς συζήτηση χωρίς όμως να τα επιβάλλει στο μαθητευόμενό του.

Τέλος, θα πρέπει να αναφέρουμε ότι ένα πρόγραμμα καθοδήγησης μπορεί να είναι τυπικό ή ανεπίσημο. Όσον αφορά το επίσημο πρέπει να περιλαμβάνει τα εξής χαρακτηριστικά:

1) Τους προσδιορισμένους στόχους του προγράμματος.

2) Τα σαφή αποτελέσματα που θα είναι μετρήσιμα μέσα σε συγκεκριμένα χρονικά πλαίσια.

3) Τις ευθύνες και τους ρόλους Μέντορα και καθοδηγούμενου.

4) Τη διαδικασία επιλογής και της εκπαίδευσης του καθοδηγητή.

5) Τα στοιχεία της διαδικασίας mentoring & coaching.

6) Τη διαχείριση και τον έλεγχο του προγράμματος.

7) Την αξιολόγηση του προγράμματος.

Επομένως, για να σχεδιαστεί ένα άρτιο πρόγραμμα καθοδήγησης, ανεξαρτήτου πεδίου εφαρμογής, θα πρέπει να συνυπολογισθεί ένα πλήθος παραγόντων που υπεισέρχονται στη διαδικασία και που την επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό. Βάσει αυτού στη συνέχεια παρουσιάζονται οι υπόλοιποι παράγοντες σε υποκεφάλαια.

1.3. Προσόντα και ικανότητες του Μέντορα

Σε γενικές γραμμές θα μπορούσαμε να εστιάσουμε την προσοχή μας στα κάτωθι κύρια γνωρίσματα που θα πρέπει να διαθέτει ένας αποτελεσματικός Μέντορας (Bird, Stephanie J. 2001. Mentors, Advisors and Supervisors: Their role in Teaching responsible research conduct. *Science and Engineering Ethics*, 7, pp. 455-468 & Phillips & Fragoulis, 2010, 2 & Brad, Jennifer & Jeffrey, 2000, 43-45).

α. Συναισθηματική σταθερότητα και ψυχική ενέργεια: ένας από τους τομείς της προσωπικότητας του ανθρώπου είναι ο συναισθηματικός. Ο Μέντορας θα πρέπει να μπορεί να αντιμετωπίζει με επιτυχία τυχόν προσωπικές ή αρνητικές συναισθηματικές καταστάσεις. Τέτοιες περιπτώσεις, όπως προαναφέραμε, μπορεί να περιλαμβάνουν υπερβολικό άγχος, κατάθλιψη και ανταγωνισμό. Θα ήταν καλό λοιπόν να χαρακτηρίζεται από μία σταθερή προσωπικότητα χωρίς έντονες διακυμάνσεις καθώς ο έμπειρος δάσκαλος αποτελεί πρότυπο προς μίμηση για τον εκπαιδευόμενο. Σε αντίθετη περίπτωση θα έχουμε ως επακόλουθο τον αποπροσανατολισμό του εκπαιδευομένου και τη δημιουργία μιας ταραχώδους σχέσης μεταξύ αυτών.

β. Εξωστρέφεια: είναι απολύτως λογικό να απαιτείται η εξωτερίκευση των συναισθημάτων και των σκέψεων του, όπως άλλωστε συμβαίνει σε κάθε διαπροσωπική σχέση. Η σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ εκπαιδευομένου και καθοδηγητή πρέπει να είναι αληθινή και ειλικρινής. Για να βοηθήσει πραγματικά ο Μέντορας τον εταίρο του θα πρέπει να αυτοαποκαλύπτεται χωρίς ενδοιασμούς και περιορισμούς. Η ανάπτυξη μιας χαλαρής και άνετης ατμόσφαιρας ανάμεσα τους με κύριο χαρακτηριστικό την εκδηλωτικότητα σίγουρα θα συνεισφέρει στην περάτωση του επιδιωκόμενου στόχου .

γ. Διαφάνεια: για κανένα λόγο δεν θα πρέπει να υπάρχουν μυστικά μεταξύ των συνεργαζόμενων. Οτιδήποτε δημιουργεί πρόβλημα ή απασχολεί τουλάχιστον έναν από τους δύο εμπλεκόμενους πρέπει να αναφέρεται αμέσως. Επιπλέον, κανένας δεν θα πρέπει να λειτουργεί με δόλια μέσα και διαδικασίες εις βάρος του άλλου έχοντας ως απώτερο σκοπό την εκμετάλλευση αυτού.

δ. Ευσυνειδησία: η βαθιά επίγνωση των ευθυνών και των υποχρεώσεων και η αφοσίωση στην εκτέλεση του έργου του αποτελούν κάποια από τα κυριότερα γνωρίσματα που θα πρέπει να έχει ένας καλός Μέντορας. Η προσφορά βοήθειας, ενθάρρυνσης και στήριξης σ' έναν άπειρο συνάδελφο δεν είναι μία τυχαία διαδικασία. Το άτομο που εμπλέκεται αυτοβούλως και που αναλαμβάνει αυτό το επίπονο και χρονοβόρο καθήκον θα πρέπει να είναι ανιδιοτελής και έτοιμος να προσφέρει κάθε είδους αρωγή.

ε. Υψηλού επιπέδου προδιαγραφές και στόχοι: ο Μέντορας θα πρέπει μέσω των ικανοτήτων και των γνώσεων που κατέχει να συμβάλει ενεργά στη διαμόρφωση ενός εξατομικευμένου προγράμματος καθοδήγησης που θα περιλαμβάνει ρεαλιστικούς αλλά συνάμα ανώτερους, από τους κατά μέσο όρο, επιδιωκόμενους στόχους. Με βάση τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του “προστατευόμενου” που έχει αναλάβει θα πρέπει να οραματιστεί το σημείο στο οποίο μπορεί να φτάσει, αναδεικνύοντας όλα τα δυνατά του σημεία.

στ. Προθυμία για παροχή κατάλληλου χρόνου και προσπάθειας: όταν ένας έμπειρος δάσκαλος αποφασίζει να εμπλακεί σ' ένα πρόγραμμα καθοδήγησης θα πρέπει να γνωρίζει πολύ καλά ότι ο ελεύθερος του χρόνος θα περιοριστεί σε σημαντικό βαθμό. Γι' αυτό το λόγο θα πρέπει να είναι έτοιμος να αφιερώσει μεγάλο μέρος της επαγγελματικής ή ακόμη και της προσωπικής του ζωής στις ανάγκες του μαθητευόμενου. Σίγουρα κατά τη διάρκεια εφαρμογής του προγράμματος θα προκύψουν παράγοντες που δεν είχαν προβλεφθεί και που θα απαιτούν χρόνο για επεξεργασία και αντιμετώπιση. Το πρόγραμμα καθοδήγησης δεν περιλαμβάνει τυπικά ωράρια, όπως αυτά ενός υπαλλήλου. Απαιτεί προσφορά κόπου και χρόνου και από τις δύο πλευρές.

ζ. Εμπειρία: η εμπειρία που μπορεί να κατέχει ένας βετεράνος είναι δυνατόν να είναι τεχνική ή μη. Καταρχήν ως εμπειρία ορίζεται οτιδήποτε μπορεί να καταγραφεί είτε ως προσωπικό βίωμα είτε ως προσωπικό ερέθισμα είτε ως ξεχωριστό γεγονός που εντυπώνεται ως γνώση (Μπαμπινιώτης, 2005, 595). Μέσα από τη συνεχή επαφή μ' ένα πλήθος διαφορετικών μαθητικών κοινοτήτων ο δάσκαλος έχει αποκομίσει ιδιαίτερες εμπειρίες που πιθανόν να μην εμπεριέχονται σε κανένα επιστημονικό εγχειρίδιο. Αντιμετωπίζοντας ξεχωριστές προσωπικότητες και αστάθμητους παράγοντες, αναπτύσσει μια προσωπική φιλοσοφία σχετικά με τους αποδοτικούς τρόπους διδασκαλίας, το σχεδιασμό αυτής, τη

διαχείριση της αταξίας και της ανάρμοστης συμπεριφοράς, την εξασφάλιση ενός ήσυχου περιβάλλοντος κ.ά. Επιπλέον, μπορεί ο ίδιος να έχει λάβει θετική επίσημη ή άτυπη εμπειρία με έναν σύμβουλο με συνέπεια να τείνουν να είναι και οι ίδιοι καλοί Μέντορες (Conway, 1995:6. Finlay-Clifford & Green, 1996:80 στο Phillips et al., 2010, 2). Τέλος, έχοντας λοιπόν όλα αυτά ως εφόδια μπορεί να αξιολογήσει άμεσα μία κατάσταση και να προσφέρει την κατάλληλη ανατροφοδότηση.

η. Ενθουσιασμός για την έρευνα και την επιστήμη: εκτός από τα προαναφερθέντα ένας καλός καθοδηγητής θα πρέπει να επιδιώκει την έρευνα και την αναζήτηση της αλήθειας. Δεν θα πρέπει να βασίζεται σε υποκειμενικούς και τυχαίους παράγοντες αλλά σε λογικά επιχειρήματα και αντικειμενικές προτάσεις. Κάθε τι που προσφέρει στον εκπαιδευόμενο θα πρέπει να έχει ελεγχθεί ως προς την εγκυρότητα και την αξιοπιστία του. Ανακρίβειες και ασάφειες δεν πρέπει να λαμβάνουν μέρος σε τέτοιου είδους δραστηριότητες.

Επιπλέον, θα πρέπει να είναι αφοσιωμένος στην επιστήμη του και να ενημερώνεται συνεχώς για κάθε τι καινούργιο που προκύπτει. Επειδή τα δεδομένα και οι απατήσεις των σύγχρονων κοινωνιών συνεχώς αλλάζουν λόγω των ραγδαίων εξελίξεων στην τεχνολογία, ο καθοδηγητής θα πρέπει να συμβαδίζει με αυτά.

θ. Εργατικότητα και επιμέλεια: τόσο ο Μέντορας όσο και ο “προστατευόμενος” θα πρέπει να χαρακτηρίζονται από εργατικότητα και ζήλο. Κυρίως ο δάσκαλος ως “μοντέλο” θα πρέπει να λειτουργεί με τέτοιο τρόπο έτσι ώστε να προωθεί και να τονίζει την ανάγκη για συστηματική δουλειά και μελέτη. Η σταθερή και με αποδοτικό τρόπο τριβή με το αντικείμενο της εργασίας αποφέρει θετικά αποτελέσματα και αναδεικνύει το Μέντορα σ’ ένα παραγωγικό και φίλεργο εταίρο.

ι. Ευαισθησία και σεβασμός: ένας καθοδηγητής θα πρέπει να έχει γνήσιο ενδιαφέρον και συναίσθηση των δυσχερειών του εκπαιδευόμενου ακούγοντας με προσοχή κάθε τι που τον απασχολεί. Συνήθως τα θέματα που τον ενδιαφέρουν όπως η έλλειψη χρόνου, οι εξοπραγματικές προσδοκίες, το αίσθημα απομόνωσης, η ανεπαρκής ανατροφοδότηση και αναγνώριση των προσπαθειών του είναι καίριας σημασίας για τον ίδιο και μπορούν να αποτελέσουν τροχοπέδη στη μετέπειτα πορεία του.

Έτσι λοιπόν κάθε φορά ο Μέντορας θα πρέπει σεβόμενος την προσωπικότητα του εκπαιδευόμενου να σχολιάζει τις αδυναμίες του χωρίς όμως να γίνεται κριτής. Ένας θετικός ή ουδέτερος χαρακτηρισμός μετά από κάθε προσπάθεια που καταβάλλει σίγουρα θα ενισχύσει την αυτοεκτίμηση και την αυτοεικόνα του “προστατευόμενου”.

ια. Αίσθηση του χιούμορ: σε κάθε έκφραση της ζωής μας επιθυμούμε να απολαμβάνουμε ευχάριστες και γεμάτες ηρεμία στιγμές. Επομένως, ο Μέντορας θα πρέπει με τη συμπεριφορά

του και τη γενικότερη στάση του να εξασφαλίζει ένα τέτοιο κλίμα, κυρίως δε όταν ο εταίρος του βιώνει κατά την περίοδο εφαρμογής του προγράμματος έντονες συναισθηματικές διακυμάνσεις.

Μέσω του χιούμορ ο Μέντορας μπορεί να δημιουργήσει μια χαρούμενη και χαλαρή ατμόσφαιρα που θα κάνει τον εκπαιδευόμενο να νιώθει ασφάλεια και αισιοδοξία. Ακόμη και δύσκολες στιγμές μπορεί να παρουσιαστούν διαφορετικά μέσα από έναν πιο εύθυμο και ανάλαφρο τόνο με συνέπεια ο μαθητευόμενος να μπορεί να αποφορτιστεί από την πίεση μιας δύσκολης ημέρας. Επομένως ένας ψυχρός και απαθής καθοδηγητής δεν θα πρέπει να έχει θέση σε τέτοιου είδους υποστηρικτικά προγράμματα.

ιβ. Υπομονή: εφοδιασμένος με ψυχική δύναμη και υπομονή ο καθοδηγητής ανταποκρίνεται με επιτυχία σε κάθε δυσκολία του μαθητευόμενου. Η εκπλήρωση του στόχου επέρχεται μετά από μεγάλο χρονικό διάστημα. Κατά τη διάρκεια λοιπόν του προγράμματος ο σύμβουλος δεν θα πρέπει να δείχνει τη δυσανασχέτησή του ούτε να βιάζεται υπερβολικά για την ολοκλήρωση αυτού. Με καρτερικότητα και σύνεση προσπερνά κάθε τι που παρεμποδίζει την ομαλή διεξαγωγή της διαδικασίας. Στιγμές κατά τις οποίες ο Μέντορας βγαίνει εκτός ορίων λόγω αδημονίας ή έλλειψης ψυχραιμίας θα επιφέρουν τα αντίθετα αποτελέσματα.

ιγ. Εκτίμηση της πολυμορφίας σε όλους τις πτυχές του προγράμματος καθοδήγησης: κάθε τομέας του προγράμματος δεν θα πρέπει να είναι μονοδιάστατος αλλά να προσφέρει ποικίλες δυνατότητες και προοπτικές. Αυτό το θέμα θα πρέπει να αξιολογείται και να εκτιμάται από το Μέντορα, ο οποίος είναι υπεύθυνος για την ποιότητα και τη διεξαγωγή της διαδικασίας υποστήριξης και καθοδήγησης.

ιδ. Αυτοεπίγνωση και συναίσθηση της υπάρχουσας κατάστασης: ο Μέντορας θα πρέπει να έχει συνειδητοποιήσει τα βασικά γνωρίσματα της κατάστασης που καλείται να επιλύσει και τις ανάγκες που πρέπει να ικανοποιηθούν. Για να το επιτύχει αυτό θα πρέπει πρώτα απ' όλα να γνωρίζει σε βάθος τις ικανότητες και τις αδυναμίες του και πως μπορεί να καλύψει τυχόν κενά γνώσης. Επίσης, εκτός από τη γνώση του εαυτού του θα πρέπει να κατέχει σε επαρκή βαθμό πληροφορίες σχετικά με τον τρόπο λειτουργίας και δράσης του συνεργάτη του. Με αυτόν τον τρόπο έχοντας μια ξεκάθαρη εικόνα στο μυαλό του θα μπορέσει να λάβει σωστές αποφάσεις (Madison, Watson, & Knight, 1994 στο Barrera et al., 2009, 62).

ιε. Ευκρίνεια και σαφήνεια στη λεκτική του επικοινωνία: καθετί που διατυπώνει ο καθοδηγητής θα πρέπει να μην εμπεριέχει υπονοούμενα που θα δημιουργούν δυσχέρειες στην ομαλή επικοινωνία μεταξύ αυτού και του μαθητευόμενου. Ο λόγος του θα πρέπει να γίνεται πάντα κατανοητός και να διατυπώνεται ξεκάθαρα χωρίς να αφήνει αμφιβολίες. Ειδάλλως προσπαθώντας ο εκπαιδευόμενος να αποσαφηνίσει τα λεγόμενα του καθοδηγητή του μπορεί

να αποκωδικοποιήσει εντελώς διαφορετικά το μήνυμα που του έστειλε με συνέπεια να οδηγηθούν στη ρήξη και τη διάλυση της συνεργασίας τους.

ις. Διορατικότητα και ανοιχτοί πνευματικοί ορίζοντες: ως ανοιχτόμυαλος ορίζεται ο άνθρωπος που έχει ευρεία αντίληψη του κόσμου και των πραγμάτων, που δεν δεσμεύεται από προκαταλήψεις ή ταμπού (Μπαμπινιώτης, Γ., 2005. Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας, 195). Ακριβώς έτσι θα πρέπει να είναι και ένας καλός Μέντορας. Με διευρυμένους πνευματικούς ορίζοντες ο Μέντορας μπορεί να οραματιστεί το μέλλον του μαθητευόμενου και να τον οδηγήσει σε νέα μονοπάτια εύρεσης εναλλακτικών λύσεων. Ειδάλλως εάν δεν πληρεί αυτό το κριτήριο τα στενά όρια όπου εγκλωβίζεται συχνά η σκέψη των ανθρώπων, οι δογματισμοί και τα στερεότυπα θα δεσμεύσουν τα εμπλεκόμενα μέρη σε άλογες και χωρίς σύνεση πράξεις.

ιζ. Μεγάλη θέληση για συνεχή μάθηση και πρόοδο: παρά τα ιδιαίτερα προσόντα που απαιτούνται για να αναλάβει κανείς το ρόλο του καθοδηγητή, ένας καλός Μέντορας θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από θέληση για μάθηση και απόκτηση νέων γνώσεων. Η πολυετής πείρα ενός βετεράνου δεν σηματοδοτεί την παύση της προσπάθειας που καταβάλλει ένας άνθρωπος για απόκτηση δεξιοτήτων και παιδείας μέσω της συστηματικής μελέτης. Συνεχώς εμφανίζονται νέες θεωρίες που αφορούν τη μάθηση και γενικότερα την εκπαίδευση με αποτέλεσμα να απαιτείται από την πλευρά του Μέντορα συχνή επιμόρφωση και ενασχόληση με το αντικείμενο. Θα πρέπει να εργάζεται σκληρά, να προοδεύει και να ενημερώνεται διαρκώς για τις σύγχρονες τάσεις χωρίς ποτέ να επαναπαύεται σε μια βολική και σταθερή κατάσταση.

ιη. Ευγένεια, λογική διάθεση και στάση αληθινού φίλου: ο Μέντορας δεν πρέπει να συμπεριφέρεται στον εκπαιδευόμενο σαν να είναι κτήμα του καθώς δεν είναι κάτοχος αυτού. Στην πραγματικότητα, ο “προστατευόμενος” αποτελεί για τον καθοδηγητή μια σημαντική ευκαιρία όχι μόνο γιατί μπορεί να διδάξει και να μεταφέρει όλα όσα έμαθε μέσα από την πολύχρονη εμπειρία του αλλά γιατί του δίνεται η ευκαιρία να επιμορφώνεται και αποκτά πολύτιμα εφόδια για την μετέπειτα πορεία του τόσο ως επαγγελματία εκπαιδευτικού όσο και ως άνθρωπου. Γι’ αυτό πρέπει να λειτουργεί ως ένας πραγματικός φίλος που συμπαραστέκεται στις δύσκολες στιγμές του άλλου προσπαθώντας να το στηρίξει, να του δώσει κουράγιο και να τον επαινέσει για τις προσπάθειές του. Σε καμία περίπτωση δεν θα πρέπει να σταθεί απέναντι από το μαθητευόμενο ως αντίπαλος με εχθρική και αδιάφορη στάση.

ιθ. Αίσθημα εμπιστοσύνης και ασφάλειας για μελλοντική ανέλιξη: σε κάθε συνεταιρική σχέση οι μετέχοντες θα πρέπει να νιώθουν ασφάλεια και σιγουριά. Επειδή η όλη διαδικασία

είναι πρωτόγνωρη για τον εκπαιδευόμενο ο Μέντορας αναλαμβάνει την ευθύνη της δημιουργίας αισθήματος εμπιστοσύνης. Επομένως, ο εκπαιδευόμενος θα μπορέσει να πιστέψει στη δυνατότητα για μελλοντική ανέλιξη βασιζόμενος αποκλειστικά στις ικανότητές του. Απ' την άλλη πλευρά ο Μέντορας μπορεί να επωφεληθεί από την κατάσταση και σεβόμενος τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες του εταίρου να αντιμετωπίσουν μαζί το επαγγελματικό μέλλον γεμάτοι ελπίδα και αισιοδοξία.

κ. Απουσία βαθμολόγησης και επιθυμίας για χειραγώγηση: σε καμία περίπτωση ο καθοδηγητής δεν θα πρέπει να βαθμολογήσει ποσοτικά τον εκπαιδευόμενο κατά τη διάρκεια εφαρμογής του προγράμματος. Μετά από την πραγματοποίηση πλήθους μελετών μέσα στο πέρασμα του χρόνου και τη διατύπωση θεωριών σχετικά με τον τρόπο αξιολόγησης, η παγκόσμια εκπαιδευτική κοινότητα έχει οδηγηθεί στο εξής συμπέρασμα: εάν θέλουμε ως εκπαιδευτικοί να πράξουμε το αληθινό και επίπονο έργο που έχουμε αναλάβει δεν θα πρέπει να βασιζόμαστε σε αριθμούς και ποσοτικές κλίμακες. Στόχος κάθε δασκάλου θα πρέπει να είναι η καθοδήγηση, η χειραφέτηση και η παροχή βοήθειας στο μαθητή για την εξέλιξη αυτού.

Έτσι λοιπόν και ο Μέντορας, ως δάσκαλος, θα πρέπει να παρέχει όλη αυτή τη στήριξη που χρειάζεται ο μαθητευόμενος για να βελτιωθεί και να προσπεράσει όλα τα πιθανά εμπόδια. Σημασία δεν έχουν οι αριθμοί και οι μετρήσεις αλλά η πραγματική προσπάθεια που καταβάλει ο φοιτητής ή ο νεοδιοριζόμενος εκπαιδευτικός ανεξάρτητα από την τελική έκβαση. Επίσης, δεν θα πρέπει να τον χειραγωγεί περιορίζοντας τα όρια ευελιξίας και ελεύθερης βούλησης. Με την παρουσία και τα λόγια του θα πρέπει να παρέχει δυνατότητα άσκησης κριτικής και επιλογής της κατάλληλης πορείας.

κα. Παροχή ευκαιριών και προκλήσεων στον εκπαιδευόμενο για συνεχή επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη: ένα πρόγραμμα καθοδήγησης δεν θα πρέπει να εκλαμβάνεται από τον καθοδηγητή ως κάτι δεσμευτικό για τον εκπαιδευόμενο. Στόχος δεν είναι η απλή παροχή γνώσεων και η αξιολόγηση του βαθμού απόκτησης αυτών. Ο Μέντορας θα πρέπει να προσφέρει στο συνεργάτη του πολλές ευκαιρίες και να του αφήνει μεγάλα περιθώρια για πρόοδο. Εμπλεκόμενος μέσα σε μία διαδικασία επαναπροσδιορισμού και αποσαφήνισης ο Μέντορας θα πρέπει να δώσει τη δυνατότητα στο μαθητευόμενο να εξελιχθεί σ' έναν υπεύθυνο επαγγελματία με εξαιρετικές δυνατότητες και πάνω απ' όλα έναν εξάίρετο άνθρωπο.

κβ. Διατήρηση αυθορμητισμού, ανθρωπιάς και προσωπικής απόλαυσης μέσω της συμμετοχής του στο πρόγραμμα: προκειμένου και ο ίδιος να είναι αποδοτικός θα πρέπει πρωτίστως να βρίσκεται εκεί επειδή το επέλεξε και το επιθυμούσε. Θα πρέπει να

αντιλαμβάνεται την όλη διαδικασία ως προσφορά και να την απολαμβάνει διατηρώντας τον αυθορμητισμό και τον αληθινό του χαρακτήρα. Σε καμία περίπτωση ο Μέντορας δεν θα πρέπει να βιώνει το πρόγραμμα καθοδήγησης ως ένα καταναγκαστικό έργο και να μετέχει σ' αυτό λόγω πίεσης που δέχεται από τρίτους και συνήθως τους προϊσταμένους του.

κγ. Ενθάρρυνση ανεξαρτησίας και προθυμία αντιμετώπισης εξάρτησης του εκπαιδευομένου από τον ίδιο: όπως ο γονιός βοηθάει το παιδί του να βρει το δρόμο του και να πορευτεί ως ανεξάρτητο και ικανό μέλος της κοινωνίας έτσι και ο Μέντορας πρέπει να πράξει αναλόγως. Η δουλειά που έχει αναλάβει δεν είναι η παροχή οδηγιών σ' ένα άτομο που αδυνατεί να προχωρήσει μόνο του ως επαγγελματία. Θα πρέπει να γνωρίζει ότι απλώς χρειάζεται καθοδήγηση κατά τα πρώτα στάδια προκειμένου να αυτονομηθεί και εν τέλει να ανεξαρτητοποιηθεί λειτουργώντας ως ενεργό μέλος της κοινότητας μέσα στην οποία εντάσσεται.

κδ. Αποδοχή του γεγονότος ότι η σχέση και η συνεργασία με τον μαθητευόμενο μπορεί είτε να λήξουν επιτυχώς είτε χωρίς καν να αρχίσουν: από την πιο αισιόδοξη πλευρά η συνεργασία καθοδηγητή και εκπαιδευόμενου θα φτάσει στο τέλος και θα στεφτεί με επιτυχία απολαμβάνοντας και οι δύο τα θετικά αποτελέσματα. Όμως, συνήθως μετά από ένα ποιοτικό και μακρόχρονο διάστημα επαφής ο Μέντορας δεν μπορεί να συνειδητοποιήσει τη λήξη αυτού καθώς έχει αναπτύξει με το μαθητευόμενο μια ιδιαίτερη σχέση. Και για τους δυο είναι μία δύσκολη στιγμή και από συναισθηματικής απόψεως έντονα φορτισμένη.

Υπάρχει όμως και η άλλη όψη του νομίσματος και η αρνητική χροιά. Είναι απολύτως λογικό κάποιες φορές η σχέση μεταξύ των εμπλεκομένων να σταματήσει απρόσμενα και απότομα λόγω δυσχερών συνθηκών εργασίας. Πιθανόν ο Μέντορας να έχει μια εχθρική και αδιάφορη στάση απέναντι στον εκπαιδευόμενο είτε κατά τη διάρκεια αυτού είτε τη στιγμή της απομάκρυνσης του τελευταίου και της έναρξης της ανεξάρτητης πορείας του. Αισθήματα αλαζονείας, υποτίμησης των δυνατοτήτων του μαθητευόμενου αλλά και αδυναμίας απαγκίστρωσης πολλές φορές οδηγούν σε ασυμφωνία χαρακτήρων, ρήξη και άσχημες αντιδράσεις. Γι' αυτό όπως θα επισημάνουμε στη συνέχεια της παρούσας εργασίας η επιλογή του Μέντορα είναι μια στιγμή καθοριστικής σημασίας για τη μετέπειτα διεξαγωγή του προγράμματος.

Συνοψίζοντας μπορούμε να κατατάξουμε τις ικανότητες του Μέντορα:

- ✓ Προσφορά ανατροφοδότησης σχετικά με την ποιότητα και την πρόοδο της εργασίας.
- ✓ Ενδιαφέρον για την προσωπική ανάπτυξη του εκπαιδευόμενου.
- ✓ Παροχή ειδικών πρακτικών γνώσεων.
- ✓ Παροχή ηθικής και συναισθηματικής υποστήριξης.

✓ Ενθάρρυνση και αμοιβαία εμπλοκή σ' ένα έργο, όπως το project.

✓ Παροχή βοήθειας έτσι ώστε ο εκπαιδευόμενος να κάνει τις απαραίτητες, συσχετίσεις με το δικό του πεδίο γνώσεων και εμπειριών.

Μετά απ' όλα όσα προαναφέρθηκαν στο εν λόγω κεφάλαιο θα μπορούσαμε να πούμε ότι οι απαιτήσεις για την ανάληψη του ρόλου του Μέντορα είναι πάρα πολλές. Θεωρητικά μπορεί αυτά τα χαρακτηριστικά να φαίνονται ιδανικά και άκρως απαραίτητα για έναν εκπαιδευτικό που πρόκειται να γίνει καθοδηγητής, ωστόσο δημιουργούν μια ουτοπική κατάσταση. Σε καμία χώρα του κόσμου δεν είναι δυνατόν να βρούμε έναν επαγγελματία που να διαθέτει αυτό το πλήθος των γνωρισμάτων, ακόμη κι αν η κατάρτιση και το μορφωτικό του επίπεδο είναι πολύ υψηλό. Πάντα κάθε Μέντορας θα διαθέτει ένα μέρος αυτής της ομάδας των χαρακτηριστικών και πιθανόν των κυριότερων, όπως την επιθυμία για συμμετοχή και συνεχή μάθηση, την προσφορά ενθάρρυνσης και χρόνου για επικοινωνία και συνεργασία, την προγενέστερη εμπειρία και την ειλικρίνεια.

Το βασικότερο στοιχείο στην όλη διαδικασία είναι η εκλογή ενός εκπαιδευτικού που θα οραματίζεται την ανάδειξη ενός ικανού επαγγελματία μέσα από ένα μεγάλο διάστημα καταβολής προσπαθειών και από τους δύο εμπλεκόμενους. Πρέπει να θέλει ο ίδιος να βοηθήσει το μαθητευόμενό του, να πειραματίζεται και να ανανεώνεται για χάρη του. Να μην αντιλαμβάνεται τον εαυτό του ως κριτή αλλά ως σύμβουλο που προσπαθεί να συμπληρώσει τα κενά ενός συναδέλφου που τον έχει πραγματικά ανάγκη.

Το ιδανικότερο θα ήταν να επιλέγεται ένας έμπειρος εκπαιδευτικός ως Μέντορας με βάση κάποια από αυτά τα χαρακτηριστικά και να καταβάλλεται προσπάθεια εμπλουτισμού αυτών μέσα από ένα ποιοτικό πρόγραμμα επιμόρφωσης. Μπορεί οι καθοδηγητές να έχουν ένα αξιολογικό επίπεδο γνώσεων, ωστόσο χρειάζονται και οι ίδιοι εκπαίδευση και στήριξη από άλλους, ειδικά καταρτισμένους σε τέτοια θέματα, εκπαιδευτικούς. Αυτό σημαίνει πως θα πρέπει συνεχώς να αξιολογούνται και να βελτιώνονται τόσο ως επαγγελματίες όσο και ως προσωπικότητες.

Σχετικά με τη χώρα μας, όπου δεν έχει εφαρμοσθεί έως τώρα επίσημα κάποιο πρόγραμμα καθοδήγησης, τα πράγματα είναι πιο δύσκολα. Αρχικά, οι υπεύθυνοι προγραμματισμού θα μπορούσαν να απαιτήσουν από τους υποψήφιους Μέντορες να διαθέτουν τα άκρως απαραίτητα γνωρίσματα. Είναι απολύτως λογικό, λόγω της απειρίας και της μη επαρκούς εκπαιδευτικής κατάρτισης, οι μελλοντικοί καθοδηγητές να παρουσιάζουν αρκετά κενά ως προς τα απαιτούμενα προσόντα. Πάρα ταύτα ένα καλά σχεδιασμένο πρόγραμμα επιμόρφωσης, όπως αυτών που εφαρμόζονται στο εξωτερικό, θα μπορούσε να εξομαλύνει την κατάσταση.

Γενικά, θα πρέπει να ληφθούν υπεύθυνες αποφάσεις μέσα από συζητήσεις και εργασίες μελετητών και ερευνητών έτσι ώστε να μειωθούν οι πιθανότητες αποτυχίας. Από τη μία πλευρά δεν θα πρέπει να ξεχνάμε ότι είναι κάτι πρωτόγνωρο για εμάς και πολύ δύσκολο μιας και δεν υπάρχει ήδη κάποιο σύστημα ή υποστηρικτικός μηχανισμός. Από την άλλη πλευρά όμως δεν θα πρέπει να επαναπαυόμαστε και να διαιωνίζουμε την κατάσταση της Παιδείας που νοσεί. Ένα επιθυμούμε πραγματικά μια καλή εκπαίδευση για τα παιδιά μας θα πρέπει να προσπαθούμε να βελτιώσουμε κάθε παράγοντα που συμμετέχει σε αυτήν. Ένας λοιπόν από αυτούς τους παράγοντες είναι ο δάσκαλος, ο οποίος κατά τα πρώτα χρόνια εργασίας έχει ανάγκη από στήριξη και βοήθεια έτσι ώστε και αυτός με τη σειρά του να παρέχει την εκπαίδευση που όλοι ονειρευόμαστε.

Κατά την άποψή μου ο καλός Μέντορας θα πρέπει πρώτα απ' όλα να διακατέχεται από την επιθυμία για συνεργασία και παροχή βοήθειας. Μπορεί να είναι ένας έμπειρος επαγγελματίας που καλείται να μεταδώσει γνώσεις και πληροφορίες στον εκπαιδευόμενο αλλά σε καμία περίπτωση δεν μπορεί να είναι γνώστης των πάντων ούτε αλλά ούτε και να αντιμετωπίζει τον εαυτό του ως αυθεντία. Γι' αυτό ο σωστός καθοδηγητής θα πρέπει να είναι διαλεκτικός και ανοιχτός σε κάθε νέα πρόταση που του υποβάλλει ο εταίρος του ενώ παράλληλα επιδιώκει συνεχή μάθηση. Επίσης, θα πρέπει να είναι μία συγκροτημένη προσωπικότητα που χαρακτηρίζεται από ψυχική ηρεμία, υπομονή και επιμονή για την περάτωση του έργου που έχει αναλάβει. Θα πρέπει να αντιμετωπίζει τον εαυτό του ως συνοδοιπόρο και συμπαραστάτη και όχι ως έναν αξιολογητή που επιτελεί το καταναγκαστικό έργο της βαθμολόγησης και της κρίσης.

Ως προς το συναισθηματικό κομμάτι της συνεργατικής σχέσης που αναπτύσσεται θεωρώ πως είναι πολύ σημαντικό ο Μέντορας να σέβεται και να δισθάνεται την ευάλωτη θέση στην οποία βρίσκεται ο καθοδηγούμενος. Θα πρέπει να επιδιώκει τη δημιουργία μιας αληθινής σχέσης με τον εταίρο του στηρίζοντάς τον ως φίλο μέσα σ' ένα κλίμα ευγένειας και αλληλοκατανόησης. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί εάν ο Μέντορας είναι πρόθυμος να δημιουργήσει μία ευχάριστη ατμόσφαιρα μέσα στην οποία ο καθένας θα αποκαλύπτει πτυχές του εαυτού του και όπου θα κυριαρχεί η οικειότητα και το χιούμορ.

Επίσης, πιστεύω πως ο καθοδηγητής θα πρέπει να διαθέτει τη δεξιότητα της διορατικότητας. Είναι εξίσου σημαντικό να μπορεί κάποιος να προβλέπει τους κινδύνους που ελλοχεύουν και τα επίπεδα ανάπτυξης που μπορεί να φτάσει ο εκπαιδευόμενος. Τέλος, μέσα σ' αυτή τη σχέση "δούναι και λαβείν" ένας καλός Μέντορας θα πρέπει να επιδιώκει την επαγγελματική ανεξαρτητοποίηση του καθοδηγούμενου και την ανάπτυξη ενός άξιου επαγγελματία.

1.4. Απαιτήσεις από τον εκπαιδευόμενο

Ο εκπαιδευόμενος / “προστατευόμενος” θα πρέπει να διαθέτει ορισμένα στοιχεία που θα συμβάλουν θετικά και θα διευκολύνουν τη διαδικασία υποστήριξης και καθοδήγησης που πρόκειται να πραγματοποιηθεί με τη βοήθεια του Μέντορα. Συγκεκριμένα θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από:

1. Ανάληψη ευθύνης και συμμετοχής για προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη

Όπως ο Μέντορας έτσι και ο εκπαιδευόμενος θα πρέπει να διακατέχεται από έντονη επιθυμία για ενεργό εμπλοκή στο πρόγραμμα καθοδήγησης. Μέσα σ’ ένα κλίμα υγιούς συναγωνισμού με τους συναδέλφους του ή τους συμφοιτητές του θα πρέπει να επιδιώκει την εξέλιξη. Εάν δεν είναι πρόθυμος και σίγουρος γι’ αυτό που πρόκειται να συμβεί θα αποτύχει. Θα πρέπει εξ αρχής να γνωρίζει ότι η στάση του σε καμία περίπτωση δεν θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από παθητικότητα και αδιαφορία. Η όλη δραστηριότητα απαιτεί από το μαθητευόμενο να αναλάβει έναν πολύπλοκο και πολυσύνθετο ρόλο σχετικά με τη βελτίωση του. Αυτός θα είναι και ο κύριος αρμόδιος και υπεύθυνος για την πρόοδο που σημειώνει και την κατάληξη που θα έχει.

2. Αυτογνωσία σχετικά με τους τομείς που χρειάζονται περαιτέρω ανάπτυξη και υποστήριξη / Ικανότητα δραστηριοποίησης σε περισσότερες από μία περιοχές δεξιοτήτων

Κάθε άνθρωπος με άρτια προσωπικότητα γνωρίζει πολύ καλά όλες τις πτυχές του εαυτού του. Ακριβώς το ίδιο θα πρέπει να κάνει ένας εκπαιδευόμενος προκειμένου να θέσει ρεαλιστικούς στόχους. Γνωρίζοντας τα δυνατά και αδύνατά του σημεία θα μπορέσει με τη βοήθεια του καθοδηγητή να καλύψει τα κενά που έχει και να βελτιώσει κυρίως τις δεξιότητες που παρουσιάζουν σοβαρές ελλείψεις χωρίς παράλληλα να χάνουν άσκοπα το χρόνο τους σε ανώφελες παρεμβάσεις.

Επίσης, θα πρέπει να είναι έτοιμος να δραστηριοποιηθεί σε περισσότερους από έναν τομείς. Για να επιτευχθεί μία ολοκληρωμένη ανάπτυξη και η αντιμετώπιση ενός σύνθετου προβλήματος σίγουρα απαιτείται ο επαναπροσδιορισμός και η τροποποίηση πολλών παραμέτρων που υπεισέρχονται κατά τη διάρκεια εύρεσης λύσης. Γι’ αυτό ο μαθητευόμενος θα πρέπει να γνωρίζει ότι έχει πολύ αγώνα μπροστά του, ο οποίος απαιτεί ιδιαίτερο χειρισμό και ευελιξία ως προς τη χρήση σύνθετων ικανοτήτων. Πάντα θα πρέπει να γνωρίζει πότε πραγματικά χρειάζεται να ζητήσει τη βοήθεια του καθοδηγητή του. Δεν πρέπει να τον θεωρεί ως “λυσάρι” που μπορεί να ανατρέχει σε αυτό ανά πάσα στιγμή και για τα πάντα.

3. Δεκτικότητα και ενδιαφέρον απέναντι στην ανατροφοδότηση και την καθοδήγηση

Μετά από κάθε ενέργεια ο “προστατευόμενος” θα πρέπει να δέχεται από τον καθοδηγητή του την κατάλληλη ανατροφοδότηση έτσι ώστε να γίνουν οι απαραίτητοι μετασχηματισμοί στον τρόπο σκέψης ή συμπεριφοράς του. Έτσι πρέπει να είναι δεκτικός σε κάθε συμβουλή ή παρέμβαση που θα κάνει ο Μέντορας χωρίς να κρατά μια επιφυλακτική στάση. Θα πρέπει να αποδέχεται τις παρατηρήσεις του καθοδηγητή ως προτάσεις προς συζήτηση, αμφισβήτηση και άσκησης κριτικής και όχι ως παγιωμένες αλήθειες. Πάντα θα πρέπει ο εκπαιδευόμενος να επιδιώκει ένα γόνιμο διάλογο με το συνεργάτη του αφότου βέβαια έχει πειστεί ότι αυτός θέλει το καλό του.

4. Ετοιμότητα για συνεργασία και επικοινωνία

Κατά τη διάρκεια του προγράμματος ο εκπαιδευόμενος δεν θα κληθεί να συνεργαστεί μόνο με τον καθοδηγητή του αλλά και με μια ομάδα συναδέλφων ή συμφοιτητών. Μέσα από την ανταλλαγή απόψεων σχετικά με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού και τα προβλήματα που έχει μπορεί να πραγματοποιηθούν εποικοδομητικές συζητήσεις. Έτσι ένας εκπαιδευόμενος θα πρέπει να είναι έτοιμος να έρθει σε επαφή μ’ ένα πλήθος διαφορετικών προσωπικοτήτων.

5. Προθυμία για τακτικές συναντήσεις με το Μέντορα

Το πρόγραμμα καθοδήγησης που εφαρμόζεται δεν είναι προσωρινό και δεν απαιτεί σπάνια επικοινωνία μεταξύ των συμμετεχόντων. Ο εκπαιδευόμενος θα πρέπει να επιθυμεί και να αποδέχεται τη δέσμευση για συχνή επαφή με τον καθοδηγητή του. Καθημερινά θα εμφανίζονται παράγοντες που θα απαιτούν διαπραγματεύσεις και τροποποιήσεις αλλά και στιγμές για ανατροφοδότηση και αναστοχασμό.

Ωστόσο, κατά τη γνώμη μου, τα απαραίτητα συστατικά για τη διαμόρφωση ενός προγράμματος καθοδήγησης δεν αρκούν. Για να θεωρηθεί ένα τέτοιο πρόγραμμα επιτεύξιμο θα πρέπει να προσαρμόζει τους στόχους του στους πόρους και τις ανάγκες κάθε σχολείου. Εάν δεν ληφθούν υπόψιν οι δυνατότητες που έχει κάθε σχολική μονάδα για την εφαρμογή ενός απαιτητικού και χρονοβόρου σχεδίου, όπως αυτό, η διαδικασία πραγματοποίησης θα λήξει σε πρόωρο στάδιο. Επιπροσθέτως, δεν θα είναι εφικτή η αξιολόγηση και η αναθεώρηση του προγράμματος καθώς δεν θα υπάρχουν απαραίτητες πληροφορίες σχετικά με τις πιθανότητες επιτυχίας αυτού σ’ ένα ρεαλιστικό περιβάλλον. Τέλος, στη φάση του σχεδιασμού θα πρέπει εκ των προτέρων να εξετασθούν οι ανάγκες του καθοδηγούμενου έτσι ώστε να προσφερθεί ποιοτική υποστήριξη.

1.5. Τα οφέλη για τους εμπλεκόμενους

1.5.1. Τα οφέλη για τον εκπαιδευόμενο / “προστατευόμενο”

Μέσα από τη γόνιμη και εποικοδομητική συνεργασία που πρέπει να αναπτύσσεται μεταξύ Μέντορα και εκπαιδευόμενου, τα οφέλη που απορρέουν για το δεύτερο είναι σπουδαίας σημασίας (Hobson, Andrew J., Ashby, Patricia, Malderez, Angi, Tomlinson, Peter D., 2009, *Mentoring beginning teacher: What we know and what we don't. Teaching and Teachers Education*, 25, 209 & Hagger et al., 2006 και Phillips et al., 2010, 3 & Rhodes et al., 43).

Όταν ο καθοδηγούμενος γίνεται αποδέκτης στήριξης και ενθάρρυνσης από έναν πραγματικό συμπαραστάτη είναι απολύτως λογικό να βελτιώνεται η αυτοεκτίμησή και η αυτοπεποίθησή του. Νιώθει πλέον πιο σίγουρος για τις δυνατότητές που έχει, οραματίζεται με μεγαλύτερη αισιοδοξία το μέλλον ενώ δραστηριοποιείται περισσότερο μιας και γνωρίζει τι είναι ικανός να πετύχει. Αυτό έχει ως επακόλουθο να μειώνεται το άγχος και η αγωνία που βίωσε έως τώρα μέσα σ' ένα κλίμα αβεβαιότητας και σύγχυσης.

Επιπλέον, σημαντικά είναι τα πλεονεκτήματα που αφορούν τον τρόπο οργάνωσης και διεξαγωγής της διδασκαλίας. Ο εκπαιδευόμενος μπορεί να βελτιώσει τις δεξιότητες προγραμματισμού και σχεδιασμού και να αναπτύξει ένα συγκεκριμένο ρεπερτόριο διδακτικών στρατηγικών. Μέσω της πρακτικής εμπειρίας είναι σε θέση να δημιουργήσει ένα δικό του διδακτικό στυλ και να κατανοήσει εξεζητημένες πλευρές της διδασκαλίας. Ακόμη, μπορεί να αποκτήσει τη σπουδαία του αναστοχασμού και της αυτεπίγνωσης σχετικά με τη μάθηση και την αποτελεσματικότητα του ως εκπαιδευτικός.

Μέσα απ' όλα αυτά του προσφέρεται η δυνατότητα για επαγγελματική ανέλιξη στο χώρο καθώς εμπλουτίζει συνεχώς με νέα στοιχεία τις γνώσεις και τις ικανότητές του. Μπορεί να βελτιώσει την καριέρα του και το επαγγελματικό του κύρος απολαμβάνοντας παράλληλα προσωπική ικανοποίηση. Τέλος, από τη συνεργασία του με τους συναδέλφους του και την κατανόηση της διδασκαλίας των πιο έμπειρων εκπαιδευτικών μπορεί να αντιληφθεί καλύτερα τον οργανισμό στον οποίο εργάζεται.

1.5.2. Τα οφέλη για τον Μέντορα

Μέσα από μια αμφίδρομη σχέση πάντα επωφελούνται και επηρεάζονται και τα δύο εμπλεκόμενα μέρη. Έτσι, λοιπόν και ο Μέντορας ως ο άλλος συμβάλλων σε αυτή τη συνεργασία εισπράττει τις θετικές συνέπειες οι οποίες είναι απαραίτητες για τη συνέχιση του προγράμματος (Hobson et al., 2009, 209 & Huling & Resta, 2001 στο Mullinix, 2002, 3 &

Hagger et al.). Κατά τη τελευταία μισή δεκαετία ένα μεγάλο μέρος των ερευνών έχει στρέψει την προσοχή του γύρω από τα οφέλη που εισπράττουν οι δάσκαλοι που λειτουργούν ως Μέντορες.

Πρώτα απ' όλα του δίνεται η ευκαιρία για ενεργό εμπλοκή στη διαμόρφωση μιας επιτυχημένης σταδιοδρομίας αρχάριων συναδέλφων ενώ συμμετέχει παράλληλα στη διαμόρφωση και την ενεργοποίηση των πνευματικών ικανοτήτων του εκπαιδευόμενου. Σε κλίμα συνεργασίας και συλλογικότητας ο καθοδηγητής μπορεί να δημιουργήσει νέα δίκτυα υποστήριξης με άλλους επαγγελματίες με συνέπεια να έρχεται αντιμέτωπος με νέα πρόσωπα και πεποιθήσεις εκτιμώντας τις πολιτιστικές διαφορές που εμφανίζουν μεταξύ τους.

Εκτός του ότι συμβάλλει στα δρώμενα και την πορεία του εκπαιδευτικού ιδρύματος που συμμετέχει ο καθοδηγητής μπορεί να επωφεληθεί και σε πιο προσωπικό επίπεδο. Βιώνει έντονα τα ψυχολογικά οφέλη αυτής της σχέσης όπως την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησής του. Επίσης, αναπτύσσει τη δική του ελαστικότητα και ευκινησία ενώ αυξάνει τα επίπεδα της παραγωγικότητας και των επαγγελματικών του ικανοτήτων.

Μέσω της συμβολής του στην παρατήρηση και τη συμβουλευτική σχέση ο Μέντορας μπορεί να “αναζωογονήσει” την καριέρα του καθώς ενισχύει τις δεξιότητες διδασκαλίας και καθοδήγησης που κατέχει και τον ηγετικό του ρόλο. Αυτό έχει ως επακόλουθο την ενθάρρυνση, την επιδίωξη και την αύξηση των επιπέδων αποτελεσματικότητας αυτού ως επαγγελματία.

Τέλος, υψίστης σημασίας θεωρούνται και τα οφέλη που αποκομίζει ο καθοδηγητής μέσα από τη δυνατότητα κριτικού αναστοχασμού σχετικά με το δικό του τρόπο διδασκαλίας και μάθησης. Ο Μέντορας μπορεί να μιλάει για τη δική του διδασκαλία, να προβληματίζεται γι' αυτή και εντέλει να επιδιώκει την τροποποίηση της και την προσπέλαση των αδυναμιών του.

Εκτός όμως από τα οφέλη που αποκομίζουν Μέντορας και μαθητευόμενος είναι απολύτως λογικό να επωφελείται και η σχολική μονάδα μέσα στην οποία εφαρμόζεται ένα τέτοιο πρόγραμμα. Φαίνεται λοιπόν πως μετά από ένα πρόγραμμα καθοδήγησης οι σχέσεις μεταξύ του προσωπικού βελτιώνονται αυξάνοντας παράλληλα τα επίπεδα συνεργασίας και καλής επικοινωνίας. Αρχίζουν πλέον να αποκτούν μία κοινή γλώσσα και να επιθυμούν να συμμετάσχουν από κοινού στην αποπεράτωση ενός έργου. Τέλος, έχει διαπιστωθεί ότι ύστερα από τη συμβολή ενός Μέντορα βελτιώνεται η κουλτούρα του σχολείου ενώ οι συνάδελφοι επιθυμούν περισσότερο να παρέχουν συμβουλές σ' έναν αρχάριο.

1.6. Οι κίνδυνοι που ελλοχεύουν

Παρά την ύπαρξη πλεονεκτημάτων σ' ένα πρόγραμμα καθοδήγησης είναι αναμενόμενο να παραμονεύουν κίνδυνοι που μπορούν να διαταράξουν την ισορροπία και την αρμονία του κλίματος που επικρατεί. Από την πλευρά του Μέντορα υπάρχουν κάποιες παγίδες που θα πρέπει να αποφύγει. Πρώτα απ' όλα θα πρέπει να δημιουργήσει από την αρχή μια ξεκάθαρη και με σαφή δομή σχέση με τον εκπαιδευόμενο. Θα πρέπει να έχουν αποσαφηνιστεί τα όρια και οι κανόνες, έτσι ώστε κάθε υπέρβαση ή παρέκκλιση αυτών να θεωρείται παραβατική. Σε κάθε περίπτωση οι δύο εμπλεκόμενοι θα πρέπει να προσπαθούν για την αποκατάσταση της ισορροπίας της μεταξύ τους σχέσης. Η μη τήρηση των κανόνων και των ορίων πολλές φορές επιφέρει σύγχυση και συγκρούσεις με αποτέλεσμα τη διάλυση της συνεργασίας. Ο Μέντορας ως πιο έμπειρος και γνώστης των απαιτήσεων του προγράμματος θα πρέπει να αποσαφηνίσει εξ αρχής τους ρόλους, τις υποχρεώσεις και τα δικαιώματα που έχει ο καθένας (Barrera et al., 2010, 71).

Επίσης, πολλές φορές είναι πιθανό ο Μέντορας να κάνει κατάχρηση του ελεύθερου χρόνου του εκπαιδευόμενου. Αυτό αποτελεί εμπόδιο γιατί κάτω από κανονικές συνθήκες θα πρέπει να παρέχεται ο απαιτούμενος χρόνος για χαλάρωση, ανασύσταση δυνάμεων και αναστοχασμό καθώς η αυξανόμενη πίεση και οι υψηλές απαιτήσεις μπορεί να αποθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο με συνέπεια την εγκατάλειψη των προσπαθειών.

Άλλα προβλήματα που μπορεί να δημιουργηθούν από την πλευρά του Μέντορα, στα προγράμματα που αφορούν τους νεοδιοριζόμενους και τους φοιτητές, είναι τα εξής (Brad et al., 2000, 46-47):

α) Πρέπει να ανταποκρίνεται με επιτυχία σε κάθε περίπτωση “προστατευομένου” που καλείται να αντιμετωπίσει και όλες τις ώρες. Παρά το γεγονός ότι τα προγράμματα καθοδήγησης προσανατολίζονται στην επιτυχία υπάρχει περίπτωση κάποιοι καθοδηγητές να επιμένουν πεισματικά στην αριστεία των εργασιών τους χωρίς να αποδέχονται τις πιθανότητες αποτυχίας

β) Πρέπει να είναι αρεστός και αξιολάτρευτος κάθε φορά κι απ' όλους.

γ) Οι εκπαιδευόμενοι πρέπει να δουλεύουν πάντα σκληρά και εντατικά, να έχουν υψηλές επιδόσεις και να ανταποκρίνονται με προθυμία σε ό,τι κι αν τους ζητείται. Συνήθως εδώ ο καθοδηγητής απαιτεί από τους προστατευόμενους του να επιδείξουν τον ίδιο ζήλο με αυτόν. Αυτό έχει ως συνέπεια οι εκπαιδευόμενοι να ακολουθούν πιστά τις εντολές του Μέντορα, να δυσανασχετούν από τη μεγάλη πίεση που τους ασκείται, να απογοητεύονται και να θυμώνουν.

δ) Μέσα από τη συνεργασία με τον εταίρο επιδιώκουν να αποκομίσουν τεράστια προσωπικά οφέλη απολαμβάνοντας παράλληλα την επαφή μαζί του. Αυτό πιθανόν να οφείλεται στις υψηλές προσδοκίες και στόχους που θέτει ένας Μέντορας. Δεν είναι παράξενο κάποιος από αυτούς να επιθυμούν να εμπλακούν σε τέτοιου είδους προγράμματα μόνο και μόνο για το χρηματικό αντίτιμο.

ε) Οι εκπαιδευόμενοι δεν πρέπει ποτέ να εγκαταλείψουν το Μέντορα ή να τον απογοητεύσουν με τις επιδόσεις ή τη συμπεριφορά τους. Μέσα από τη σχέση αγάπης και εμπιστοσύνης που αναπτύσσουν τα δύο εμπλεκόμενα μέρη είναι λογικό να νιώθουν άβολα κατά τη διάρκεια του αποχωρισμού καθώς έχουν επενδύσει πολλά σ' αυτή. Πάντα ο καθοδηγητής όταν έχει δεθεί συναισθηματικά με τον προστατευόμενο του και έχει αφιερώσει γι' αυτόν μεγάλο μέρος της προσωπικής και επαγγελματικής του ζωής, νιώθει ένα μεγάλο κενό όταν πρέπει να τον αφήσει πλέον μόνο του. Έτσι, υπάρχει κίνδυνος ο Μέντορας να αρνείται να αφήσει από τη δικαιοδοσία του τον εκπαιδευόμενο παρά το γεγονός ότι είναι έτοιμος να ανεξαρτητοποιηθεί και να συνεχίσει με επιτυχία μόνος του.

στ) Ένας επιπλέον κίνδυνος που μπορεί να εμφανιστεί είναι η μη τήρηση των δεσμεύσεων του Μέντορα. Θα πρέπει να ακολουθεί πιστά όσα έχει υποσχεθεί καθώς ο εκπαιδευόμενος σε αντίθετη περίπτωση μπορεί να το εκλάβει ως ασέβεια και ασυνέπεια. Εξίσου σοβαρό κίνδυνο αποτελεί από την πλευρά του καθοδηγητή η διαίωσιση των τυποποιημένων πρακτικών διδασκαλίας και η ενίσχυση των κανόνων ατομικισμού (Feiman-Nemser, 2001, 28). Τέλος, παρακινδυνευμένη θεωρείται η παράδοση στους εκπαιδευόμενους φύλλων εργασίας και σχεδίων μαθημάτων που δεν έχουν καμία σχέση με αυτά που επιθυμεί και προσπαθεί να κάνει ο αρχάριος (Trubowitz et al., 2003, 117).

Από την άλλη πλευρά ο εκπαιδευόμενος μέσα στην απειρία και συνήθως τη νεαρή ηλικία του μπορεί να περιπέσει και ο ίδιος σε σφάλματα. Υπάρχουν μεγάλες πιθανότητες να μη διαθέτει τα απαιτούμενα προσόντα με αποτέλεσμα να μη μπορεί να συνεισφέρει ουσιαστικά και να επωφεληθεί απ' όλη τη διαδικασία. Ακόμη, υπάρχει περίπτωση να μην αποδέχεται ή να λαμβάνει υπόψη σοβαρά την καθοδήγηση που του παρέχεται σε συνδυασμό με την ανατροφοδότηση και τα αντίστοιχα σχόλια. Φυσικά, όπως προαναφέραμε ο εκπαιδευόμενος μπορεί να αντιληφθεί το πρόγραμμα όχι ως μία προσπάθεια βελτίωσης των ικανοτήτων του αλλά ως καταναγκαστικό έργο με αποτέλεσμα να νιώθει έντονη δυσφορία και απάθεια για όλα όσα συμβαίνουν (Robert Fulghum στο Desselle et al., 2010, 6-7).

Πάρα ταύτα οι κίνδυνοι που ελλοχεύουν είναι πολύ πιθανόν να δημιουργούνται και από άλλους παράγοντες πέραν του Μέντορα και του καθοδηγούμενου. Για την επίτευξη του απώτερου στόχου είναι πολύ σημαντική η παροχή δυνατοτήτων από τη διοίκηση στο

Μέντορα έτσι ώστε να μπορεί να παράγει πιο εύκολα το έργο του. Για παράδειγμα, θα πρέπει να προσφέρονται κατευθυντήριες γραμμές και κατάλληλη προετοιμασία σχετικά με το τι πρέπει να κάνουν.

Επίσης, ένα πολύ σοβαρό θέμα που απασχολεί τους Μέντορες και δημιουργεί προβλήματα στην εφαρμογή του προγράμματος είναι ο περιορισμένος χρόνος αποδέσμευσης από τα λοιπά εκπαιδευτικά τους καθήκοντα. Όταν σχεδιάζεται ένα πρόγραμμα καθοδήγησης θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψιν ο χρόνος που απαιτείται για στενή επαφή του καθοδηγητή με τον εκπαιδευόμενό του. Αυτό δείχνει πως δεν είναι τυχαίο το γεγονός της συχνής αναφοράς των Μεντόρων στην έλλειψη χρόνου επικοινωνίας με τους μαθητευόμενούς τους και στη μη αποδέσμευση από το πλήθος των υποχρεώσεών τους. Γι' αυτό όταν ο Μέντορας είναι επιφορτισμένος και με άλλα καθήκοντα εκτός του προγράμματος συμβουλευτικής, η κατάσταση γίνεται ακόμη πιο δύσκολη και ανυπόφορη για τον ίδιο (Barrera et al., 2010, 70).

Ακόμη, ιδιαίτερο ρόλο παίζουν η ηγεσία και οι ομάδες συνεργασίας μεταξύ των συναδέλφων. Συνήθως εδώ εντάσσονται θέματα όπως η αδυναμία συνεργασίας, η έλλειψη εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών ενός οργανισμού, η ύπαρξη ή μη σωστής ομάδας διαχείρισης και ηγεσίας, η απόκτηση και χρήση πληροφοριών και εκπαίδευσης, η προσεκτική επιλογή καθοδηγητών και μεντόρων και η ακριβής ανάλυση αναγκών. Στις περιπτώσεις που η συνεργασία απουσιάζει, η παρέμβαση της ηγεσίας κρίνεται απαραίτητη. Ωστόσο, όπου υπάρχει στενή συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών οι πιθανότητες εμφάνισης επιπλέον προβλημάτων περιορίζονται σε σημαντικό βαθμό (Rhodes et al., 2004).

Άλλα προβλήματα μπορεί να πηγάζουν από τη διαφορετική ηθική δεοντολογία, την κατάχρηση εξουσίας και τη συναισθηματική εξάρτηση είτε του Μέντορα είτε του καθοδηγούμενου (Dazol 1998 στο Rhodes et al., 2004, 23). Συγκεκριμένα, οι Higgins and Leat το 1997 (στο Hagger et al., 2006, 23) υποστήριξαν ότι το προσωπικό δεν είναι θετικό ως προς την πρωτοβουλία επαγγελματικής ανάπτυξης σε περίπτωση που θεωρήσει ότι γίνεται αντικείμενο εκμετάλλευσης. Για παράδειγμα όταν η καθοδήγηση λάβει τη μορφή επιτήρησης τότε το προσωπικό το εκλαμβάνει σαν στοιχείο έλεγχου και όχι συνεργασίας .

Τέλος, δυσκολίες μπορούν να εμφανιστούν και στη σχολική μονάδα όπου πρόκειται να εφαρμοσθεί το σχέδιο. Όταν ο Μέντορας εργάζεται σ' ένα συγκεκριμένο σχολείο και καλείται να προσφέρει βοήθεια σ' ένα νεοδιοριζόμενο που βρίσκεται πολύ μακριά από αυτόν, δημιουργείται ένα πολύ μεγάλο πρόβλημα στις μετακινήσεις του. Ο χρόνος και τα έξοδα μεταφοράς, κυρίως όταν δεν καλύπτονται από την υπηρεσία του, αποτελούν για τον καθοδηγητή ένα μόνιμο αδύναμο σημείο για την εκπλήρωση των καθηκόντων του (Barrera et al., 2010, 61).

2. Μέντορας και νεοδιοριζόμενος εκπαιδευτικός

2.1. Η εφαρμογή του θεσμού στο νεοδιοριζόμενο εκπαιδευτικό

Παρά τη συνεχή τριβή των μελλοντικών εκπαιδευτικών με τα διδασκόμενα αντικείμενα και την απόκτηση πλήθους σημαντικών γνώσεων κατά τη διάρκεια φοίτησης τους στο Πανεπιστήμιο, τα δεδομένα ερευνών που πραγματοποιούνται κατά καιρούς μας δείχνουν ότι οι νεοδιοριζόμενοι δάσκαλοι δεν είναι σε θέση να τα εφαρμόσουν όλα αυτά στην πράξη. Δεδομένου ότι η κατάρτιση που τους παρέχεται είναι επαρκής μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι εκείνο που δημιουργεί το μεγαλύτερο πρόβλημα είναι η επαφή μ' ένα πλέον πραγματικό κοινό μαθητών και η επίδραση πολύπλοκων και ποικίλων παραγόντων κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και της μάθησης. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Gardner, όσο καλά προετοιμασμένες κι αν είναι οι νέες γενιές εκπαιδευτικών από τα Πανεπιστήμια δεν μπορούν σε καμία περίπτωση να αποκτήσουν την πρακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών που μετείχαν σε προγράμματα ένταξης (Hagger et al., 2006, 8). Εύλογα λοιπόν συμπεραίνουμε ότι η απουσία εμπειρίας αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα οδηγώντας πιθανόν έναν αρχάριο δάσκαλο στο αδιέξοδο και την αναποτελεσματικότητα.

Επιπροσθέτως, οι νέοι εκπαιδευτικοί είναι άδεια δοχεία όπως και οι μαθητές όταν πρωτόπανε στο σχολείο. Κουβαλάνε μαζί τους γνώση και πεποιθήσεις οι οποίες είναι περίπλοκες και ασκούν σημαντική επίδραση. Με βάση αυτά θα επιλέξουν τι θα μάθουν και τι όχι σχετικά με τη διδασκαλία, και πώς να ξεκινήσουν αυτή τη μάθηση. Ακόμη, οι αξίες και οι αντιλήψεις τους συμβάλλουν ενεργά στη διαμόρφωση των κριτηρίων με τα όποια θα αξιολογήσουν την επιτυχία τους στα καθήκοντα και των ερμηνειών που θα προσδώσουν σ' όλα αυτά που πρόκειται να συναντήσουν.

Σε παγκόσμιο επίπεδο λοιπόν, διάφορες χώρες έχουν κληρονομήσει διαφορετικά συστήματα εκπαίδευσης των δασκάλων καθώς η κάθε μία αντιμετωπίζει ιδιαίτερα προβλήματα. Ωστόσο, εκείνο που παρατηρείται είναι το γεγονός ότι όλες αντιμετωπίζουν ένα κοινό εκπαιδευτικό δίλλημα το οποίο αφορά την υποβοήθηση των νέων δασκάλων αλλά και αυτών εν υπηρεσία ως προς τον τρόπο διδασκαλίας στα σχολεία τους. Επίσης, σημαντικό θέμα είναι η ταυτόχρονη επιστράτευση της κριτικής και δημιουργικής τους σκέψης ώστε να συνεισφέρουν στην ανάπτυξη καλύτερων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων στο μέλλον. Λόγω αυτού του γεγονότος και συνυπολογίζοντας ότι κατά τα πρώτα χρόνια εργασίας, ο νεοδιοριζόμενος αποκτά διδακτική ποιότητα (Barrera et al., 2010, 62) η έρευνα έχει στρέψει την προσοχή της στα σχολεία ως μέρη στα οποία πρέπει να τοποθετηθεί η βασική επαγγελματική εκμάθηση

των νέων εκπαιδευτικών και επίσης ως τα μέρη που υπάρχει μεγαλύτερη ανάγκη για ανάπτυξη.

Βασικές αρχές στις οποίες στηρίζεται η ανάγκη για επαγγελματική μάθηση είναι:

1. Η μάθηση πρέπει πρωτίστως να ξεκινά από μια εσωτερική ανάγκη του μαθητευομένου.

2. Η μάθηση πρέπει να βασίζεται στις εμπειρίες του μαθητευομένου.

3. Ο μαθητευόμενος πρέπει να στοχάζεται πάνω στις εμπειρίες του.

Άρα, τα εν λόγω προγράμματα ένταξης για τους νεοδιοριζόμενους έχουν ως βασικό τους σκοπό την προετοιμασία, την εισαγωγή και την ανανέωση του διδακτικού προσωπικού κάθε εκπαιδευτικού συστήματος (Feiman-Nemser et al., 2001, 18). Ουσιαστικά στοχεύουν στην ανάπτυξη επιδεξιότητας και γνώσης σχετικά με τον τρόπο διδασκαλίας και σε συνάρτηση με το σχολείο και την τάξη που αναλαμβάνει ο νεοδιοριζόμενος (Hagger et al, 2006). Μέσα σε αυτά τα προγράμματα εντάσσεται λοιπόν και ο θεσμός του Μέντορα, ο οποίος αποβλέπει σε γενικές γραμμές στην προσφορά βοήθειας στους αρχάριους δασκάλους και την παροχή κατάλληλης στήριξης έτσι ώστε να καταστούν ικανοί στην προσπέλαση σημαντικών εμποδίων που εμφανίζονται κατά τη διάρκεια των πρώτων ετών εργασίας τους.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία οι σκοποί και οι προσδοκίες που τρέφουν οι εκπρόσωποι του εκάστοτε προγράμματος μπορεί να περιλαμβάνουν τα εξής (Feiman-Nemser et al., 2001):

α. Στρατηγικές βελτίωσης σχετικές με την αγορά εργασίας: τα τελευταία χρόνια λόγω του αυξανόμενου ανταγωνισμού που σκιαγραφεί σχεδόν κάθε τομέα της παγκόσμιας κοινότητας, είναι σύνθηρες το φαινόμενο να επιδιώκεται η βελτίωση των επιδόσεων που σημειώνουν οι ασκούμενοι στην τάξη. Εξασφαλίζοντας ωστόσο αυτή την προϋπόθεση είναι απολύτως λογικό να αυξάνονται και τα ποσοστά δέσμευσης των νεοδιοριζόμενων δασκάλων με το επάγγελμα που έχουν επιλέξει ή έτυχε να ακολουθήσουν για το υπόλοιπο της επαγγελματικής τους ζωής.

β. Ένα θεσμοθετημένο σύστημα: μέσω αυτού του συστήματος το οποίο θα χαρακτηρίζεται από σαφείς στόχους και αρχές επιδιώκεται η υλική αλλά πρωτίστως η συναισθηματική και ηθική υποστήριξη των νεοδιοριζόμενων δασκάλων. Κατά τα πρώτα έτη εργασίας οι εκπαιδευτικοί έχουν ανάγκη από ένα αληθινό στήριγμα καθώς έπειτα από συχνές απογοητεύσεις παραμονεύει η απομόνωση και η συναισθηματική κατάπτωση.

γ. Κατάρτιση μέσα στο χώρο εργασίας και όχι μόνο στα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα όπως συνηθίζονταν έως τώρα: ουσιαστικά στόχος αυτής της μετεκπαίδευσης είναι η ομαλή ένταξη των νέων δασκάλων στο ήδη υπάρχον σύστημα. Μέσω αυτού οι

νεοδιοριζόμενοι μπορούν να εισαχθούν και να γνωρίσουν όχι μόνο τους τυπικούς κανόνες και τις αρχές που διέπουν το μηχανισμό διαχείρισης αλλά και το διδακτικό υλικό όπως τα σχολικά εγχειρίδια και το Αναλυτικό Πρόγραμμα.

Αυτό είναι πολύ σημαντικό γιατί ο εκπαιδευτικός γνωρίζει το υλικό που έχει στη διάθεση του, τι μπορεί να κάνει μέσω αυτού και τι δυνατότητες και περιθώρια του προσφέρονται για τροποποίηση και εναλλακτικές πρακτικές. Επίσης, με την εμπειρία που λαμβάνει ο νεοδιοριζόμενος μέσω της πρακτικής άσκησης μπορεί να έρθει σε επαφή με τη σχολική κουλτούρα και τους στόχους του προγράμματος.

δ. Συλλογικότητα: κάθε εκπαιδευτικό πρόγραμμα που θέτει υψηλούς στόχους εντάσσει στους κόλπους του το συλλογικό πνεύμα και την άμιλλα. Εκείνο που επιδιώκεται κυρίως εδώ είναι η δημιουργία συλλογικών κοινοτήτων μάθησης όπου μέσα από εκεί θα προωθείται η τακτική του αναστοχασμού και η ενασχόληση με την έρευνα.

ε. Την εκπαίδευση και τον προσανατολισμό των εκπαιδευτικών σ' έναν πιο επιστημονικό τρόπο εργασίας: σε αυτό το σημείο πραγματοποιείται προσπάθεια εστίασης της προσοχής στον τρόπο εκπαίδευσης των μαθητών. Το θέμα που πρωτοστατεί είναι η σύνδεση της πρακτικής της ομαδοποίησης με την παιδαγωγική συλλογιστική που έχει αναπτυχθεί τους τελευταίους αιώνες.

Κι αυτό γιατί η επικοινωνία και η αρμονική συνύπαρξη των μελλοντικών πολιτών αποτελεί θέμα μείζονος σημασίας στις πολυπολιτισμικές χώρες του κόσμου. Παρόλα αυτά δεν περιορίζεται στα στενά όρια που θέτει ένα σχολείο αλλά επεκτείνεται και έξω από αυτό μιας και πρέπει να έχει ανοιχτές τις θύρες του στην κοινωνία. Γι' αυτό βασίζεται σε κοινωνικοπολιτικά και ηθικά ερωτήματα που απασχολούν κατά καιρούς ένα μεγάλο μέρος της κοινωνίας σχετικά με το έργο που επιτελεί (Feiman-Nemser and Parker, 1992 στο Mullinix, 2002, 1).

2.2. Σχεδιασμός προγραμμάτων καθοδήγησης για νεοδιοριζόμενους εκπαιδευτικούς

Καταρχήν όπως προείπαμε οι νέοι δάσκαλοι μπορούν να έχουν πρόσβαση στην επαγγελματική γνώση των παλαιότερων μέσω της παροχής μίας δομημένης βοήθειας. Έτσι, οδηγούμαστε στη διαμόρφωση ενός προγράμματος επαγγελματικής κατάρτισης που αφορά τους νεοδιοριζόμενους δασκάλους και που θα πρέπει να λαμβάνει σοβαρά υπόψη τα πιστεύω, τις απόψεις και το στάδιο ανάπτυξης που έχουν φτάσει οι αρχάριοι ταιριάζοντας παράλληλα τις δραστηριότητες με την ετοιμότητά τους για συνεχή μάθηση. Σε αυτό το σημείο πρέπει να επισημανθεί ότι οι απόψεις και οι σκοποί διαφέρουν από νέο δάσκαλο σε δάσκαλο. Συνεπώς

αποδεικνύεται πολύ χρήσιμη η συζήτηση που κάνουν με τους Μέντορες τους για να αναπτύξουν την κατανόηση τους για τη χρησιμότητα κάθε δραστηριότητας.

Ακόμη οι ανάγκες των έμπειρων εκπαιδευτικών, ο σεβασμός προς το πρόσωπο και την εμπειρία τους πρέπει να λαμβάνονται πάντα υπόψιν στην ανάπτυξη των προγραμμάτων κατάρτισης νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών έτσι ώστε να μην αισθάνονται ότι υποβάλλονται σε κριτική και να είναι πιο πρόθυμοι να συμμετέχουν στο πρόγραμμα. Χρειάζονται επίσης υποστήριξη από συναδέλφους και ακαδημαϊκούς και να πειστούν ότι οι νέοι δάσκαλοι χρειάζονται να κατανοήσουν τη γνώση τους παρά να τη μιμηθούν.

Επομένως, ο Μέντορας θα πρέπει να βοηθά τους νέους δάσκαλους να αποκτήσουν επίγνωση των δικών τους μαθησιακών αναγκών και να βρουν χρήσιμες εμπειρίες, πάνω στις οποίες και θα προβληματίζονται. Ο σχεδιασμός του προγράμματος κατάρτισης θα πρέπει να γίνεται έτσι ώστε οι πρακτικές εμπειρίες και ο προβληματισμός πάνω σε αυτές να είναι μέρος μιας μακροχρόνιας διαδικασίας. Στόχος λοιπόν θα πρέπει να είναι η εισαγωγή των δεξιοτήτων και των θεωριών μονό και μόνο όταν οι νέοι δάσκαλοι νιώσουν την ανάγκη για αυτές, ίσως σαν αποτέλεσμα των δραστηριοτήτων που σχεδιαστήκαν για αυτούς. Ο Korthagen τονίζει ότι ένα τέτοιο πρόγραμμα στηρίζει την επιτυχία του στην ενσωμάτωση στοιχείων βασισμένων στο σχολείο και στο Πανεπιστήμιο.

Καλό θα ήταν πριν την έναρξη του σχεδιασμού ενός προγράμματος αρχικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών να συνυπολογισθούν οι απόψεις των εμπλεκόμενων σχετικά με την πρόσβαση στην επαγγελματική γνώση των παλαιότερων. Οι νέοι δάσκαλοι συνήθως πιστεύουν ότι η μάθηση μπορεί να επέλθει απλά με την παρατήρηση και τις συμβουλές που μπορούν να τους δώσουν οι έμπειροι εκπαιδευτικοί. Δυστυχώς, δεν τους δίνεται η δυνατότητα να έρθουν σε επαφή με εναλλακτικές μεθόδους μάθησης όπως η συμμετοχή σε ομάδες ή δίκτυα συναδέλφων. Επίσης, σημαντικές είναι οι αντιλήψεις για το πώς μπορεί να χρησιμοποιηθεί η γνώση που αποκτούν οι νέοι. Θα πρέπει να εκτιμάται το εάν πιστεύουν ότι η χρήσιμη γνώση είναι μονό εκείνη που μπορούν να χρησιμοποιήσουν άμεσα στη διδασκαλία τους και όχι εκείνη που τους βοηθά να καταλάβουν για τη διδασκαλία. Ένα τέτοιο στοιχείο αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα για την πρόσβαση των νέων στις γνώσεις που κατέχουν οι πιο έμπειροι επαγγελματίες.

Ακόμη, καθοριστικό ρόλο παίζουν οι αντιλήψεις σχετικά με την καλή διδασκαλία καθώς πολλοί πιστεύουν ότι η μάθηση προέρχεται μόνο όταν ο μαθητευόμενος έχει εγκρίνει το στυλ του δασκάλου του. Ένας άλλος σημαντικός παράγοντας που ασκεί μεγάλη επίδραση στο σχεδιασμό είναι η αναγνώριση της πολυπλοκότητας της διδασκαλίας μιας και μόνο τότε οι νέοι δάσκαλοι εκτιμούν όσα μπορούν να μάθουν από τη διδασκαλία των έμπειρων.

Επιπροσθέτως, θα πρέπει να συνεκτιμάται το γεγονός ότι οι νέοι εκπαιδευτικοί κινητοποιούνται πιο πολύ για μάθηση όταν βρίσκουν κάποιους συσχετισμούς της διδασκαλίας που παρακολουθούν με περιστατικά που έχουν συναντήσει στην εμπειρία τους.

Βέβαια μέσα σ' όλα αυτά μεγάλη επίδραση ασκεί η ανάπτυξη μιας υγιούς σχέσης με τους πιο έμπειρους εκπαιδευτικούς και η άποψη που έχουν για την αναστολή των αντιλήψεων των καθοδηγούμενων βάζοντας στην άκρη τις δικές τους πεποιθήσεις.

Από την άλλη πλευρά οι Μέντορες βασίζονται κι αυτοί με τη σειρά τους σε κάποιους παράγοντες που θεωρούν ότι συμβάλλουν στην πρόσβαση στην επαγγελματική γνώση. Πρωτίστως θα πρέπει να αναγνωρίζουν ότι ο νεότερος εκπαιδευτικός δεν έρχεται στην όλη διαδικασία ως "άγραφο χαρτί" αλλά ως προσωπικότητες με τα δικά τους ξεχωριστά χαρακτηριστικά και τις ιδιαίτερες γνώσεις που διαθέτουν. Ακόμη θα πρέπει να πειστούν οι ίδιοι ότι πρέπει να μεταδώσουν τη γνώση τους αναγνωρίζοντας ταυτόχρονα τη σπουδαιότητα της μακρόχρονης μάθησης. Τέλος, οι καθοδηγητές θα πρέπει να αναγνωρίζουν ότι η κατανόηση μπορεί να οδηγήσει στην αυτονομία και πως οι νέοι εκπαιδευτικοί δεν μαθαίνουν μόνο μέσα από την παρατήρηση αλλά και από την πρακτική.

Αφού ληφθούν λοιπόν υπόψη αυτοί οι παράγοντες στη συνέχεια οι σχεδιαστές των προγραμμάτων θα πρέπει να βασιστούν στις εξής παραμέτρους. Αρχικά θα πρέπει να συνειδητοποιήσουν την ανάγκη για προκαταρκτική εξέταση προκειμένου να αναπτυχθεί η βασική ιδέα και στη συνέχεια να εφαρμοσθεί στο χώρο εργασίας. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω της δημιουργικής σκέψης, της εξερεύνησης, της ανάπτυξης και της αξιολόγησης. Επειδή στο σχολείο δεν υπάρχει αρκετός χώρος και χρόνος για εποικοδομητική συζήτηση, αυτό έχει ως συνέπεια να κυριαρχεί η περιστασιακή μάθηση και οι έμπειροι δάσκαλοι να εκτιμούν μονό τα οργανωμένα προγράμματα. Γι' αυτό το λόγο θα πρέπει να επιδιώκεται ένα δομημένο και αξιολογημένο πρόγραμμα.

Σπουδαίο παράγοντα αποτελεί η εξισορρόπηση των απόψεων για το περιεχόμενο, το πλαίσιο και τη διαδικασία μιας και οι νέοι δάσκαλοι πρέπει να εναρμονίζουν τις ανάγκες τους με το πλαίσιο εργασίας στο οποίο τοποθετούνται και να συνειδητοποιήσουν ότι και οι 'κανονικοί' δάσκαλοι είναι μαθητές όπως και οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι. Καθοριστικό ρόλο παίζει και η ανάγκη για συνεισφορά των πανεπιστημιακών εκπαιδευτικών. Αυτό σημαίνει ότι οι καθηγητές των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων θα πρέπει να βοηθήσουν τους νέους στο πως θα μάθουν όπως με το να τους εξηγήσουν τα διάφορα είδη μαθησιακών δραστηριοτήτων, τις αντιλήψεις για τη φύση της διδασκαλίας, να συνεργαστούν με το μόνιμο προσωπικό των σχολείων κ.ά.

Βάσει όλων των προαναφερθέντων στοιχείων εύκολα μπορούμε να συμπεράνουμε ότι η δημιουργία επαγγελματικών προγραμμάτων κατάρτισης για τους νεοδιοριζόμενους εκπαιδευτικούς δεν είναι κάτι το ανέφικτο. Είναι ένα προσοδοφόρο πρόγραμμα επειδή μέσω αυτών οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να αναπτύξουν την πραγματογνωσία την οποία θα χρησιμοποιήσουν ως αποτελεσματικοί επαγγελματίες. Επίσης, η πραγματογνωσία των εμπειρών δασκάλων θα θεωρείται ως μεγάλη πηγή ενώ θα δίνει έμφαση στην θεωρητικοποίηση της πρακτικής ως το μέσο με το οποίο οι νέοι δάσκαλοι θα πρέπει να σκεφτούν κριτικά πάνω στα διάφορα είδη γνώσης για να αναπτύξουν έγκυρη διδακτική πραγματογνωσία. Έτσι, με αυτό τον τρόπο θα συνεχίζουν να μαθαίνουν και να βελτιώνονται ως δάσκαλοι.

Ωστόσο θα πρέπει να τονίσουμε ότι η απόκτηση πρακτικής εμπειρίας μέσα στην τάξη και η ικανότητα των εκπαιδευτικών να εξελίσσονται είναι δική τους πρωτοβουλία και πρέπει να ασκούν κριτική στάση απέναντι στις καινοτομίες. Το τι είναι καλή πρακτική είναι αντιληπτό με διαφορετικούς τρόπους, καθώς ο καθένας κρίνει με βάση τη θέση και τις ανάγκες που έχει. Οι ίδιοι οι δάσκαλοι πρέπει να βρουν ρεαλιστικούς τρόπους να κατανοήσουν τη ζωή τους μέσα στην τάξη, απολαμβάνοντας παράλληλα ικανοποίηση για αυτό που κάνουν. Δυστυχώς όμως από την πλευρά τους οι πολιτικοί και οι μάντζερ της εκπαίδευσης συχνά κατανοούν την καλή πρακτική με τρόπους τέτοιους που τους επιτρέπουν να θεωρούν τους δασκάλους υπευθύνους για την ποιότητα της πρακτικής τους με συνέπεια να επιρρίπτουν συνεχώς ευθύνες σ' αυτούς και να μη καταβάλουν προσπάθεια οικοδόμησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Ως προς την κάλυψη των χρηματικών αναγκών για τα προγράμματα καθοδήγησης που αφορούν τους νεοδιοριζόμενους εκπαιδευτικούς υπάρχουν διαφορές από χώρα σε χώρα. Το πιο σύνηθες είναι τα προγράμματα να χρηματοδοτούνται κυρίως από το κράτος και μετέπειτα από την περιοχή του σχολείου όπου πρόκειται να εφαρμοσθούν. Τα έξοδα ποικίλουν ανάλογα με τη δομή και τον τρόπο λειτουργίας αυτών. Όταν δηλαδή ο Μέντορας αναλαμβάνει την καθοδήγηση ενός αρχάριου εκπαιδευτικού που βρίσκεται εντός της ίδιας ή κοντινής σχολικής μονάδας από αυτή που εργάζεται ο ίδιος είναι απολύτως λογικό να μην απαιτούνται πολλά χρήματα.

Εν αντιθέσει όταν ο καθοδηγητής καλείται να αποδεσμευτεί εντελώς από τα καθήκοντά του ως δάσκαλος μίας τάξης και να αναλάβει εξ' ολοκλήρου ένα νεοδιοριζόμενο τότε οι δαπάνες που απαιτούνται είναι σαφέστατα πολύ υψηλές. Σε αυτή την περίπτωση η διοίκηση του προγράμματος αναλαμβάνει την τοποθέτηση ενός νέου συναδέλφου στην πρότερη θέση του Μέντορα και την κάλυψη ενός μεγάλου αριθμού εξόδων που αφορούν τα ταξίδια και τις

μετακινήσεις του καθοδηγητή (Feiman-Nemser, Sharon & Parker, Michelle B, 1993. Teacher Collegiality and Professional Development. *Mentoring in Context : A comparison of two U.S. programs for beginning teachers*, 699).

2.3. Κίνητρα για τον Μέντορα

Στην περίπτωση που ο Μέντορας δεν αποδεσμεύεται από τα καθήκοντά του και προκειμένου να μειωθεί ο χρόνος απουσίας του από την τάξη όπου εργάζεται, οι συναντήσεις με τον εκπαιδευόμενο πραγματοποιούνται είτε πριν είτε μετά το σχολείο είτε κατά τη διάρκεια των διαλλειμάτων (Feiman-Nemser et al., 1993, 702). Φυσικά, αυτός ο τρόπος διεξαγωγής της συμβουλευτικής διαδικασίας ενδείκνυται μιας και παρέχεται η δυνατότητα στο νεοδιοριζόμενο να ζητάει ανά πάσα στιγμή βοήθεια στον καθοδηγητή του κι αυτός να ανταποκρίνεται άμεσα. Η επικοινωνία μεταξύ δύο εκπαιδευτικών που βρίσκονται σε απομακρυσμένα σχολεία και που αδυνατούν να διατηρήσουν μία συχνή και στενή επαφή δεν μπορεί να επιφέρει τα επιδιωκόμενα επιθυμητά αποτελέσματα. Στο διάστημα που διαμεσολαβεί χάνεται πολύτιμος χρόνος με αποτέλεσμα ο νεοδιοριζόμενος να μην μπορεί να λάβει την ανατροφοδότηση που του χρειάζεται και του αξίζει και ο Μέντορας να περιορίζεται στην παροχή απλών οδηγιών. Έτσι, όταν ο Μέντορας δεν έχει ευθύνες για μία τάξη κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς μπορεί να αφιερώσει πολύ από το διαθέσιμο του χρόνο στο νεοδιοριζόμενο και να συζητήσουν για εναλλακτικές λύσεις. Τους δίνεται η δυνατότητα να επικεντρώσουν στο έπακρο την προσοχή τους στα προβλήματα που αντιμετωπίζει ο αρχάριος.

Όσον αφορά τις χρηματικές απολαβές που λαμβάνουν οι Μέντορες ποικίλλουν ανάλογα με την εκάστοτε περίπτωση. Είναι δυνατόν ο καθοδηγητής να πληρώνεται για τις υπηρεσίες που παρέχει ως δάσκαλος πλήρους απασχόλησης σε μία τάξη και να λαμβάνει ένα επιπρόσθετο επίδομα, περίπου το ήμισυ του κανονικού μισθού, για το ρόλο που επιτελεί ως Μέντορας. Αυτό βέβαια ποικίλλει ανάλογα και από το εάν είναι ο εκπαιδευτικός έχει ορισθεί ως καθοδηγητής πλήρους ή μερικής απασχόλησης (Feiman-Nemser, 1993, 703).

Παρά τη μεγάλη συνεισφορά των προγραμμάτων ένταξης αρκετοί ερευνητές έχουν κάποιους ενδοιασμούς σχετικά με τη μάθηση στο χώρο της εργασίας, καθώς όπως τονίζουν είναι περιστασιακή μάθηση. Συγκεκριμένα, οι Hagger και McIntyre επισημαίνουν τα εξής αδύναμα σημεία αυτών των προγραμμάτων:

1) οι έμπειροι δάσκαλοι βασίζονται στη σιωπηρή τους σκέψη, την οποία σπανίως ξεκαθαρίζουν ακόμη και στον ίδιο τους τον εαυτό, με αποτέλεσμα ο μαθητευόμενος να μπορεί να κάνει μόνο υποθέσεις για τις ενέργειες του Μέντορα.

2) Ακόμη, οι έμπειροι δάσκαλοι θεωρούν δεδομένο ότι κάνουν και δεν μπαίνουν στο κόπο να δώσουν εξηγήσεις. Ωστόσο ακόμη και όταν μπου στον κόπο να μιλήσουν για τη δουλειά τους, το κάνουν με τρόπο παραπλανητικό και όπως χαρακτηριστικά ανέφερε το 2000 ο Eraut (στο Hagger et al., 2006, 47) υπάρχει η πιθανότητα η γλωσσά που χρησιμοποιείται στο χώρο εργασίας να υπηρετεί άλλους σκοπούς από το να ξεκαθαρίζει πράξεις και γνώσεις.

3) Ένας άλλος ενδιασμός βασίζεται στο ότι μαθητευόμενοι δάσκαλοι είναι δύσκολο να κάνουν κριτικές ερωτήσεις στους Μέντορες σχετικά με μια καλά εδραιωμένη πρακτική αλλά όπως έχει ήδη αναφερθεί μονό έτσι οι νέοι μπορούν να μάθουν, μέσω της κριτικής εξέτασης.

4) Ακόμη οι μαθητευόμενοι δάσκαλοι είναι στο περιθώριο του κόσμου των μαθητών, έναν κόσμο που ούτε και οι μόνιμοι δάσκαλοι τους πολλές φορές δεν μπορούν να εισέλθουν, και έτσι δεν μπορούν να μάθουν την οπτική των παιδιών για τη σχολική ζωή με αποτέλεσμα η γνώση τους να περιορίζεται.

5) Όμως, το κυριότερο πρόβλημα σ' αυτά τα προγράμματα κατάρτισης είναι ότι ορισμένες φορές δεν βοηθούν τους νέους δάσκαλους να αναπτυχθούν και να οικοδομήσουν ρεαλιστικά πάνω στις αξίες και τα ιδανικά που έφεραν μαζί τους καθώς τελικά αναγκάζονται να ακολουθούσουν τις νόρμες ή ακόμη να συμφιλιωθούν με τα περίπλοκα προβλήματα του συσχετισμού των ρολών τους σαν δάσκαλοι με τον εαυτό τους ως άτομα. Μπορεί κατά καιρούς να σημειώνεται πρόοδος στον τρόπο προετοιμασίας τους καθώς πλέον είναι σε βάση ρεαλιστική, ωστόσο δεν υποβοηθούνται στο να κατανοήσουν τον εαυτό τους, τις αξίες τους και ότι φέρνουν μαζί τους στη διδασκαλία (Hagger et al., 2006).

2.4. Οι δυσκολίες του αρχάριου εκπαιδευτικού και το coaching

2.4.1. Προβλήματα κατά τα πρώτα χρόνια εργασίας και η συμβολή του Μέντορα

Είναι ευρέως γνωστό σε όλες τις κοινότητες εκπαιδευτικών ανά την υφήλιο ότι τα πρώτα χρόνια διδασκαλίας είναι μια ιδιαίτερη και συνάμα σημαντική φάση στην καριέρα κάθε δασκάλου. Είναι ένα στάδιο που περιλαμβάνει στιγμές και εμπειρίες εντελώς διαφορετικές απ' όσες έχουν παρέλθει και όσες πρόκειται να επακολουθήσουν. Αυτή την άποψη ενισχύει και το γεγονός ότι στα 3 έως 7 πρώτα χρόνια της καριέρας ενός εκπαιδευτικού αποκτώνται τα κυριότερα για την καριέρα του εφόδια (Yavuz, Aysun, 2011, The problematic context of mentoring: evidence from an English language teaching

department at a Turkish university. *European Journal of Teacher Education*, 34 (1), 43). Οι νεοδιοριζόμενοι δάσκαλοι πλέον δεν είναι φοιτητές που παρακολουθούν τις διδασκαλίες πεφωτισμένων εκπαιδευτικών προσπαθώντας να αποκομίσουν όσο το δυνατόν περισσότερες γνώσεις (Feiman-Nemser, 2003, 2). Τώρα καλούνται οι ίδιοι να ανταποκριθούν με επιτυχία στο ρόλο του δασκάλου ερχόμενοι αντιμέτωποι με δύο βασικά καθήκοντα: α) να διδάξουν τους μαθητές τους και β) να μάθουν οι ίδιοι πώς να διδάσκουν αποτελεσματικά (Widman, Niles, Magliar & McLaughlin, 1998 στο Feiman-Nemser et al., 2001, 18).

Δυστυχώς, σε πολλά κράτη του κόσμου, όπως αυτών της Ελλάδας και των Ηνωμένων Πολιτειών Αμερικής, ο διορισμός των δασκάλων γίνεται πολύ κοντά στην έναρξη της σχολικής χρονιάς, με αποτέλεσμα τα περιθώρια για επαρκή προετοιμασία να είναι περιορισμένα. Αυτό έχει ως επακόλουθο ο νεοδιοριζόμενος να μπαίνει στην τάξη μη έχοντας κανένα στοιχείο που θα τον διευκολύνει στο σχεδιασμό και την πραγματοποίηση επιτυχών διδασκαλιών. Τα θέματα που κυρίως τον απασχολούν είναι:

1. Ποιοι είναι οι μαθητές μου και με τι είδους υπόβαθρο έρχονται σ' αυτή την τάξη;
2. Ποιες οι ικανότητες τους και ποια τα αδύνατά τους σημεία;
3. Αντιμετωπίζει κάποιος από αυτούς Μαθησιακές Δυσκολίες;
4. Ποια τα ενδιαφέροντά και οι εξωσχολικές τους δραστηριότητές;
5. Η οικογενειακή τους προέλευση; Ποιο το μορφωτικό, κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο των γονέων; Θα επιθυμούν και θα επιδιώκουν τη συνεργασία μαζί μου για το καλό των παιδιών τους;
6. Πώς να οργανώσω τα θρανία και γενικά την τάξη μου;
7. Πρέπει να διδάξω όλη την ύλη και με ποιο τρόπο αφού δεν γνωρίζω τίποτα γι' αυτούς; Ποιες μέθοδοι είναι κατάλληλοι και από πού θα εφοδιαστώ με όλα τα απαραίτητα εποπτικά υλικά;
8. Τι είδους αξιολόγηση θα πρέπει να εφαρμόσω έτσι ώστε να θεωρηθεί επιτυχημένη;
9. Είμαι σε θέση να επιβάλλω την πειθαρχία μέσα στην τάξη; Μήπως σε μία τάξη γεμάτη από φασαρία και άτακτους μαθητές, οι συνάδελφοι μου με θεωρήσουν ανεπαρκή;
10. Κι αν τελικά αποτύχω τι γνώμη θα σχηματίσουν για μένα οι μαθητές μου, οι οικογένειες τους και οι συνάδελφοι μου;

Τέτοιου είδους αναπάντητα ερωτήματα απασχολούν τους νέους δασκάλους προκαλώντας τους αυξημένο άγχος και οδηγώντας τους πολλές φορές στο απόλυτο αδιέξοδο. Αναρωτιούνται πώς μετά από λίγες εβδομάδες επαφής και συνεργασίας με τους συγκεκριμένους μαθητές μπορούν να αντιληφθούν με ασφάλεια ποιοι από αυτούς έχουν μάθει πραγματικά και πώς μπορεί να προσαρμοστούν στις μαθησιακές ανάγκες του καθενός

έτσι ώστε η μάθηση να είναι εξασφαλισμένη σ' όλους. Τελικώς θα μπορούσαμε να συμπεράνουμε ότι όλα αυτά τα ζητήματα αφορούν το Αναλυτικό Πρόγραμμα και τη διδακτέα ύλη, τον τρόπο δόμησης και διεξαγωγής της διδασκαλίας, την αξιολόγηση, τη διαχείριση της τάξης, την κουλτούρα του σχολείου και την ευρύτερη κοινότητα που σχετίζεται με αυτό (Feiman-Nemser, 2003, 2).

Φαίνεται λοιπόν ξεκάθαρα ότι πρέπει και στη χώρα μας να εφαρμόσουμε ένα πρόγραμμα το οποίο θα βοηθάει τους νεοδιοριζόμενους δασκάλους για να μπορούν να εκτιμούν την κρισιμότητα της εκάστοτε κατάστασης, να επιλέγουν την καταλληλότερη παρέμβαση, να εκτιμούν τις συνέπειες των πράξεων τους και τελικώς να χρησιμοποιούν ό,τι αποκόμισαν στον επαναπροσδιορισμό των διδασκαλιών τους και των πρακτικών τους. Δεν είναι καθόλου εύκολη υπόθεση για ένα νεοδιοριζόμενο δάσκαλο να προσεγγίζει επιτυχώς το προς διδασκαλία θέμα, να το προσαρμόζει στα μέτρα και στα σταθμά των μαθητών του και να το παρουσιάζει με τέτοιον τρόπο έτσι ώστε να μπορούν τα παιδιά να το κατακτήσουν (Feiman-Nemser, 2003, 2).

Ως ένας καλός ηθοποιός που στέκεται πάνω στη σκηνή και μέσα από τα λόγια και τις πράξεις του προσπαθεί να μαγέψει το κοινό του, ο δάσκαλος καθημερινά προσπαθεί να μαγνητίσει τα βλέμματα και τις σκέψεις των μικρών μαθητών του. Παλεύοντας με τις προσωπικές του ανησυχίες προσπαθεί να βρει τον τρόπο που θα τον κάνει δυνατό και ικανό να ανταποκριθεί επάξια στο έργο του. Γι' αυτό πρέπει να αναπτύξει στρατηγικές που θα τον κάνουν να νιώθει άνεση και σιγουριά ακόμη κι όταν οι καταστάσεις είναι πολύ δύσκολες.

Ένα άλλο στοιχείο που θα πρέπει να μάθουν οι νεοδιοριζόμενοι είναι η διδασκαλία μέσα σ' ένα συγκεκριμένο και άκρως δομημένο πλαίσιο. Στα πρώτα χρόνια της έντονης ανακάλυψης και του πειραματισμού, δεν μπορεί να αντιληφθεί την προαπαιτούμενη και μεγάλη προετοιμασία όλων των παραγόντων που μπορούν να υπεισέλθουν κατά τη διάρκεια της μάθησης. Επίσης, πρέπει μέσα από την κατάλληλη καθοδήγηση να μπορεί φτάσει σε σημείο να συνυπολογίζει και να προβλέπει το πλήθος όλων των μη γνωστών παραμέτρων που μπορούν να οδηγήσουν τη διδασκαλία στην πλήρη αποτυχία (Feiman-Nemser, 2003, 3).

Εκτός από τα προαναφερθέντα προβλήματα, οι νεοδιοριζόμενοι καλούνται να προσαρμοστούν σε μία νέα σχολική κοινότητα, εντελώς άγνωστη γι' αυτούς μέχρι τη στιγμή του διορισμού τους. Μία σχολική κοινότητα μ' ένα ξεχωριστό είδος οργάνωσης, νοοτροπίας και τρόπου λειτουργίας που επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό το χαρακτήρα, την ποιότητα και την έκβαση της δουλειάς του αρχάριου. Η σχετική βιβλιογραφία αναφέρει τη μεγάλη δυσκολία προσαρμογής των αρχάριων στη νέα κουλτούρα του σχολείου που πρόκειται να

εργαστούν τονίζοντας ως επιτακτικής ανάγκης την παρέμβαση του Μέντορα σ' αυτό το σημείο (Griffin, 1987 στο Feiman-Nemser, 2003, 3, 6).

Ο έμπειρος Μέντορας είναι σε θέση να βοηθήσει τον αρχάριο να ενταχθεί με αργά και σταθερά βήματα στο ισχύον σύστημα και να διαμορφώσει μια υπεύθυνη επαγγελματική στάση. Πρέπει να το διευκολύνει στον τρόπο με τον οποίο θα διαχειριστεί τα άμεσα και τα έμμεσα μηνύματα που δέχεται σχετικά με τη διδασκαλία του στο συγκεκριμένο σχολείο και περιοχή. Ακόμη, το πώς θα εδραιώσει την αξιοπιστία του, πώς θα αλληλεπιδράσει με τους νέους συναδέλφους, με τους υφιστάμενους και τους μαθητές αποδυναμώνοντας ή ενισχύοντας τη διάθεση και τα κίνητρα τους για συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη (Hagger et al., 2006). Έτσι, η ιστορία των νεοδιοριζόμενων περιλαμβάνει κατά τα πρώτα χρόνια της εποικοδομητικής μάθησης θέματα όπως το σοκ της πράξης και το μοναχικό αγώνα για επιβίωση μέσα σ' ένα άγνωστο αρχικά περιβάλλον εργασίας (Ξωχέλλης, Π., *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο: ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου το*, 2005, 102).

Συνήθως αυτά τα προβλήματα οι αρχάριοι τα βιώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχολεία της επαρχίας που χαρακτηρίζονται από φτωχό πολιτισμικό περιβάλλον. Γι' αυτό οι Μέντορες πρέπει να εμποτίσουν τους νεοδιοριζόμενους με στάσεις, συμπεριφορές και αξίες οι οποίες θεωρούνται απαραίτητα εφόδια για τους δασκάλους που εργάζονται σ' ένα γραφειοκρατικό σύστημα εκπαίδευσης, όπως αυτό της χώρας μας. Στην αντίθετη περίπτωση μπορεί οι δάσκαλοι να αποδώσουν με άνεση την αποτυχία τους σε ιδιαίτερα γνωρίσματα των μαθητών ή των γονέων τους ακόμη και στη διοίκηση του σχολείου. Δυστυχώς, τα σχολεία δεν έχουν συσταθεί με τέτοιο τρόπο έτσι ώστε να υποστηρίζουν τη μάθηση των εκπαιδευτικών, αρχάριων ή μη (Sarason, 1990 στο Feiman-Nemser et al., 2003, 4). Η τυπική οργάνωση της εκπαίδευσης έχει ως αποτέλεσμα να ενισχύεται η απομόνωση των εκπαιδευτικών και οι πιθανότητες για μια αυτόνομη λειτουργία μέσα στο χώρο με επακόλουθο τη μη παροχή στήριξης στους άπειρους εκπαιδευτικούς.

Οι τάξεις είναι μεμονωμένες αίθουσες όπου εγκλωβίζουν το δάσκαλο και παρεμποδίζουν την επικοινωνία και τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών. Χωρίς να έχουν εύκολα πρόσβαση διστάζουν να μοιραστούν τα προβλήματα που τους απασχολούν ή να επιζητήσουν βοήθεια από έμπειρους εκπαιδευτικούς. Δεν μπορούν να συμμετάσχουν ενεργά σε γόνιμες συζητήσεις που αφορούν τους τρόπους διδασκαλίας ή μάθησης. Όλα αυτά σε συνδυασμό με τις ανησυχίες τους σχετικά με την πειθαρχία μέσα στην τάξη μπορεί να οδηγήσουν τους νεοδιοριζόμενους δασκάλους στην προσκόλληση σε παραδοσιακές και όχι εναλλακτικές πρακτικές.

Σύμφωνα με τους Law & Glover 1996 (Hagger et al., 2006, 3) η εγκαθίδρυση ενός κλίματος στο οποίο η ανοιχτή διακίνηση πληροφοριών μεταξύ των συναδέλφων δίνει τη δυνατότητα για αμοιβαία υποστήριξη και ανατροφοδότηση, είναι απαραίτητο στοιχείο στην αποτελεσματική διαχείριση της κουλτούρας της επαγγελματικής ανάπτυξης των σχολείων. Ωστόσο, θα πρέπει να τονίσουμε ότι δεν επωφελούνται όλα τα σχολεία από την παρουσία ενός τέτοιου κλίματος (Law 1999 στο Rhodes et al., 2004, 3). Στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς οι ηγετικές ομάδες και ομάδες διαχείρισης πρέπει να σκεφτούν αν η συνεργασία μεταξύ συναδέλφων διευκολύνεται ή εμποδίζεται από την κουλτούρα της επαγγελματικής ανάπτυξης που έχουν δημιουργήσει. Ο Evans το 2001 (Rhodes et al., 2004, 4) υποστήριξε ότι η ηγεσία μπορεί να διαμορφώσει το εργασιακό πλαίσιο, το οποίο μπορεί να ταιριάζει ή να είναι σε αντίθεση με αυτό που θέλουν οι εργαζόμενοι, με βάση τη δικαιοσύνη, τις διαπροσωπικές σχέσεις και την αυτοεικόνα. Έτσι, οι διευθυντές μπορούν να επηρεάσουν το εργασιακό κλίμα, να κινητοποιήσουν το προσωπικό και να επιδράσουν θετικά στην εργασιακή τους ζωή.

Για παράδειγμα, οι Williams et al το 2001 (Rhodes et al., 2004, 3) υποστηρίζουν ότι η ενθάρρυνση και η ανάπτυξη νεοκαταρτιζόμενων εκπαιδευτικών είναι κατά πολύ μεγαλύτερη σε σχολεία που φέρουν κουλτούρα συνεργασίας παρά ατομικισμού. Επίσης, πληροφορίες που αντλούμε από τα σχολεία της Αγγλίας, όπου δημιουργήθηκε το 2000 ένα σύστημα διαχείρισης απόδοσης, μπορούμε να διεξάγουμε τα εξής συμπεράσματα:

1) Το συναισθηματικό κλίμα του οργανισμού και η ύπαρξη υψηλών κινήτρων συμβάλλει σε σημαντικό βαθμό στην ανάπτυξη και τη βελτίωση του οργανισμού με συνέπεια την καλύτερη απόδοση.

2) Υπάρχει άμεση συνάρτηση μεταξύ των σχέσεων προσωπικού, οι οποίες πρέπει να βασίζονται στο σεβασμό, τη συνεργατικότητα, τη συμβουλευτική και τα υψηλά επίπεδα εσωτερικού κινήτρου που οδηγούν στην πρωτοβουλία και την επιθυμία από πλευράς προσωπικού να επιτύχει υψηλής ποιότητας εργασία.

3) Όταν η αξιολόγηση της απόδοσης είναι μια γρήγορη δραστηριότητα τότε έχει μικρό αντίκτυπο στην πρόοδο και την απόδοση του προσωπικού και εν τέλει στα επιτεύγματα του οργανισμού.

Πάρα ταύτα η ύπαρξη καλού κλίματος στη σχολική μονάδα δεν συμβάλλει μόνο στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αλλά και στην ενδυνάμωση της δέσμευσής τους στο επάγγελμα. Μια αξιολόγηση του Ofsted το 2003 (Hagger, 2006, 5) για την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα της από νωρίς επαγγελματικής ανάπτυξης έδειξε ότι στα μισά περίπου σχολεία (61 στον αριθμό) οι εκπαιδευτικοί αισθάνθηκαν ότι οι δραστηριότητες

επαγγελματικής ανάπτυξης ενδυνάμωσαν τη δέσμευση τους στο επάγγελμα. Ακόμη, ο Beatty το 2000 (Rhodes et al., 2004, 5) έδειξε ότι η αυτοκαθοδηγούμενη επαγγελματική μάθηση, η ατομική και ομαδική ανατροφοδότηση και η γνήσια συνεργασία σε ένα υποστηρικτικό ομαδικό περιβάλλον μελέτης μπορούν να επιφέρουν αλλαγές στην αντίληψη των εκπαιδευτικών για τον εαυτό τους και τη δουλειά τους και να συμβάλλει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Γι' αυτό και οι ηγέτες πρέπει να προσφέρουν υποστήριξη μέσα στο εργασιακό περιβάλλον η οποία θα διασφαλίζει την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιούν τις γνώσεις και δεξιότητές τους σε συνδυασμό με την ανατροφοδότηση που ενθαρρύνει το στοχασμό.

Τρία χαρακτηριστικά είναι απαραίτητα για τη συνεργατικότητα:

1) Εκπαιδευτική ηγεσία: οι ηγέτες πρέπει να μοιράζονται με τους εκπαιδευτικούς την περιέργεια τους για τη διδασκαλία και να συνεργάζονται μαζί τους για να κατακτήσουν αυτήν την πολύπλοκη δραστηριότητα.

2) Χρόνος: οι οργανισμοί δεν θα πρέπει να αναμένουν ότι υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στην ποσότητα και την ποιότητα της εργασίας. Το επίκεντρο θα πρέπει να είναι η βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας με στόχο την αύξηση της πιθανότητας για αμοιβαία μάθηση.

3) Κινητοποίηση: το προσωπικό πρέπει να είναι κινητοποιημένο όταν πρόκειται να ανταπεξέλθουν στις πνευματικές και συναισθηματικές απαιτήσεις με ενεργό ρόλο.

Η συνεργατικότητα πρέπει να θεωρείται ως αναπόσπαστο κομμάτι της κουλτούρας και του ήθους του σχολείου καθώς οδηγεί το coaching (καθοδήγηση) της ηγεσίας στο να έχει το μεγαλύτερο δυνατό αντίκτυπο.

Επομένως, δεδομένου ότι η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και η αμοιβαία υποστήριξη προσφέρουν τη δυνατότητα για αύξηση της αυτοπεποίθησης του εκπαιδευτικού και διευκολύνουν την επαγγελματική εκμάθηση (Rhodes & Beneicke 2002 στο Rhodes et al., 2004, 5) η ηγεσία των σχολείων και των Πανεπιστημιακών Σχολών θα πρέπει να σκεφτεί πώς η παραγωγική συνεργασία μέσα στο πλαίσιο των δικών τους οργανισμών μπορεί να μπει σε κίνδυνο, πώς να απομακρύνουν τα εμπόδια και πώς να προσφέρουν υποστήριξη και πρόκληση. Οι Earley et al (στο Rhodes et al., 2004, 3) συνιστούν ότι το βασικό στοιχείο των προγραμμάτων ηγεσίας θα πρέπει να είναι η διαχείριση της επαγγελματικής ανάπτυξης από άλλους καθώς και η ένταξη των θεωρητικών πλαισίων που θεμελιώνουν την επαγγελματική εκμάθηση.

2.4.2. Το coaching στα προγράμματα καθοδήγησης

Η καθοδήγηση (coaching) έχει να κάνει με τη δημιουργία των κατάλληλων συνθηκών που θα βοηθήσουν τα άτομα να λειτουργήσουν με το καλύτερο δυνατό τρόπο βάσει των δυνατοτήτων τους. Συνεπώς είναι άμεσα συνδεδεμένη με τις αρχές διαχείρισης της ανάπτυξης και με θέματα ποιότητας. Όπως υποδεικνύει και ο Phillips (1995 στο Rhodes et al., 2004, 77) ο μαθητευόμενος που καθοδηγείται νιώθει το αίσθημα ότι χειρίζεται τη δική του ανάπτυξη. Το ίδιο ισχυρίζεται και ο Redshaw (2000 στο Rhodes et al., 2004, 77), ότι η καθοδήγηση αυξάνει την ικανότητα και την εργασιακή αποδοτικότητα με το να εκθέτει το άτομο σε εργασιακές εμπειρίες που παρέχουν μαθησιακές ευκαιρίες οι οποίες δίνουν καθοδήγηση και ανατροφοδότηση για να το βοηθήσουν να μάθει μέσα από αυτές. Το coaching μέσα σε ένα περιβάλλον συνεργασίας είναι μια εμπειρία ενδυνάμωσης. Ενδυναμώνει τον οργανισμό και συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη και την προσωπική ολοκλήρωση του προσωπικού (και των καθοδηγητών και των καθοδηγούμενων). Οι δεξιότητες ωστόσο του καθοδηγητή δεν είναι ίδιες με αυτές του αρχηγού ο οποίος μπορεί να είναι ανταγωνιστικός και του αρέσει να έχει τον έλεγχο. Για το λόγο αυτό είναι χρήσιμη μια επανεξέταση της ηγεσίας και των στυλ διαχείρισης. Αναπτύσσονται νέα μοντέλα εκπαίδευσης και πρόσληψης ηγετών και διευθυντών τα οποία ξεκινούν να εξετάζουν τα οφέλη της καθοδήγησης της ηγεσίας. Ακόμη οι διευθυντές και οι ηγέτες δεν διαχειρίζονται πλέον τα σχολεία σε απομόνωση αλλά με τη βοήθεια και εποπτεία των επιθεωρητών τοπικών εκπαιδευτικών αρχών ή επαγγελματικών οργανισμών.

Οι Bredeson and Johansson το 2000 (Rhodes et al., 2004, 3) μιλούν για το πώς η ηγεσία και συγκεκριμένα οι διευθυντές των σχολικών μονάδων επηρεάζουν την εκμάθηση των εκπαιδευτικών. Χαρακτηριστικά ο διευθυντής μπορεί να αναλάβει τους παρακάτω ρόλους:

- 1) ως καθοδηγητής και μαθητής.
- 2) ως υποστηρικτής στη δημιουργία του μαθησιακού περιβάλλοντος.
- 3) ως ενεργά εμπλεκόμενος στο σχεδιασμό, την παράδοση και το περιεχόμενο της επαγγελματικής ανάπτυξης.
- 4) ως αξιολογητής των αποτελεσμάτων της επαγγελματικής ανάπτυξης.

Όλα αυτά τα στοιχεία δημιουργούν ένα κατάλληλο περιβάλλον μέσα στο οποίο ο νεοδιοριζόμενος νιώθει ότι είναι ενεργό μέλος μιας επαγγελματικής κοινότητας που τον υποστηρίζει θερμά σε κάθε διδακτικό τόλμημα. Σε αυτή την κοινότητα όλοι είναι μαθητές και ο καθένας μαθαίνει και διδάσκει με τις γνώσεις και εμπειρίες του κάθε συνάδελφο. Μέσα σ'

ένα τέτοιο κλίμα μπορεί να βρει πρόσφορο έδαφος ο Μέντορας συνεισφέροντας πέραν κοινωνικής υποστήριξης και μηχανιστικών οδηγιών.

Σαφώς τα σχολεία διαφέρουν μεταξύ τους τόσο ως προς τη δυνατότητα όσο και ως προς τη θέληση για άνοιγμα σε καινοτόμες λύσεις και στον πειραματισμό. Επίσης, η ικανότητα κάθε σχολικής κοινότητας για συνεργασία σχετικά με την αξιολόγηση των μαθητών και τη διαμόρφωση προγραμμάτων σπουδών δεν είναι παντού ίδια. Στόχος λοιπόν θα πρέπει να είναι η δημιουργία ενός κλίματος συνεργασίας και υπευθυνότητας μέσα στο οποίο θα είναι δυνατή η επίλυση προβλημάτων και όχι η απομόνωση των νέων εκπαιδευτικών. Το να παρέχεται απλά ένας Μέντορας μέσα σ' ένα σχολείο όπου κυριαρχεί ο ανταγωνισμός και η υπονόμηση της ανάπτυξης του συναδέλφου σίγουρα δεν μπορεί να επιφέρει θετικά αποτελέσματα (Feiman-Nemser et al., 2003, 4).

Γενικά, πάντως υπολογίζεται ότι απαιτείται ένα χρονικό διάστημα της τάξης τριών έως τεσσάρων ετών έως ότου ο νεοδιοριζόμενος δάσκαλος να θεωρηθεί επαρκής γνώστης του τομέα που ονομάζουμε εκπαίδευση. Επειδή πρόκειται για ένα πολύ κρίσιμο στάδιο σε καμία περίπτωση δεν θα πρέπει ο αρχάριος να μένει μόνος του μέσα σ' αυτό το χάος που δημιουργεί η πρώτη επαφή με το χώρο του επαγγέλματος. Ενδεχομένως να μπορέσει να βρει και να προσκολληθεί σε πρακτικές που θα το διευκολύνουν στην επιβίωση του και στη μη εγκατάλειψη της προσπάθειας που καταβάλλει. Ωστόσο, αυτές οι συμπεριφορές επιβίωσης δεν θα εξυπηρετήσουν σε καμία περίπτωση τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών του. Έτσι, ένα κατάλληλο πρόγραμμα εισαγωγής όπως αυτό της καθοδήγησης θα αυξήσει τις πιθανότητες οι νεοδιοριζόμενοι να αποκομίσουν τις κατάλληλες γνώσεις από τις εμπειρίες των αρχικών διδασκαλιών τους και να δημιουργήσουν μια πρακτική διδασκαλία με αρχές και ηθικές αξίες. Προκειμένου να επιτευχθεί κάτι τέτοιο είναι λογικό να μην πρέπει να δοθούν στους νεοδιοριζόμενους όμοια καθήκοντα με αυτά των Βετεράνων αλλά ούτε “δύσκολες” τάξεις καθώς υπάρχει κίνδυνος αποθάρρυνσης αυτών (Feiman-Nemser et al, 2003, 3).

2.5. Ο ρόλος του Μέντορα

Σύμφωνα με την άποψη του καθηγητή David Megginson του Πανεπιστημίου Sheffield Hallam University στην Αγγλία, ένας καλός Μέντορας έχει ως βασική του ευθύνη την παροχή βοήθειας στον καθοδηγούμενο έτσι ώστε να μπορέσει ο ίδιος να προσδώσει κάποιο νόημα στις εμπειρίες που αποκτά. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει “Δεν είναι καθόλου ωφέλιμη η απλή παροχή οδηγιών σχετικά με το τι πρέπει να κάνει ο νεοδιοριζόμενος σε κάθε περίπτωση”. Σκοπός του Μέντορα είναι η δημιουργία ενός επαγγελματία που θα

χαρακτηρίζεται από αυτάρκεια και ανεξαρτησία. Μέσα στα αρχικά καθήκοντα του Μέντορα είναι η ανάπτυξη της δυναμικής, προσωπικής ή επαγγελματικής πορείας του νεοδιοριζόμενου, η οποία μπορεί να επιτευχθεί μέσα από την τροποποίηση των αντιλήψεων, των ιδεών και της συμπεριφοράς που έχει. Ένα από τα μεγαλύτερα δώρα που μπορεί να προσφέρει ο Μέντορας στον καθοδηγούμενο είναι η πρόκληση για ανταπόκριση σε αλλαγές, πράγμα το οποίο θα μπορούσε να κάνει κάποιος μαζί μ' ένα πραγματικό του φίλο. Αυτή η πρόκληση καλεί το Μέντορα να δράσει ως ένα “μοντέλο”, ως σύμβουλος, ως αληθινός και έμπιστος φίλος, συνήγορος και δάσκαλος.

Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να σημειωθεί το εξής: Σε καμία περίπτωση ο Μέντορας δεν μπορεί και δεν πρέπει να θεωρηθεί ως αυστηρός κριτής και αξιολογητής της δουλειάς του εκπαιδευτικού καθώς στις αρμοδιότητες του δεν ανήκει η ποσοτική αξιολόγηση αυτού. Είναι πολύ πιθανό στην Ελλάδα κατά τα πρώτα χρόνια εφαρμογής του θεσμού και μέσα στην άγνοια και την παραφιλολογία που θα ξεσπάσει, να παραλληλισθεί με το θεσμό του επιθεωρητή που λειτούργησε παλιά στη χώρα μας. Όμως, αυτό θα ήταν παρακινδυνευμένο και άκρως εσφαλμένο μιας και οι δύο όροι δεν μοιάζουν στο ελάχιστο.

Ο Tomlinson (1995 στο Hagger et al., 2006, 51) επισήμανε τις κοινωνικές δεξιότητες που είναι απαραίτητες να μεταλαμπαδεύσει ο Μέντορας σ' ένα αρχάριο δάσκαλο μέσα στο σχολικό πλαίσιο. Για την εκμάθηση τέτοιων δεξιοτήτων απαιτείται ότι και για άλλες δεξιότητες, δηλαδή ένα πρότυπο, εξάσκηση και ανατροφοδότηση. Συγκεκριμένα έχουμε:

α) Πρότυπο: ο έμπειρος δάσκαλος όχι μόνο λέει στους νέους τι πρέπει να κάνουν αλλά τους δείχνει κιόλας λειτουργώντας ως πρότυπο προς μίμηση. Μπορεί να επικεντρωθεί σε συγκεκριμένα στοιχεία της διδασκαλίας του ή ακόμη και σε περίπλοκα, όπως μια ολόκληρη στρατηγική. Τα πρότυπα μέσα στο σχολείο μπορεί να είναι πολλά και όχι μόνο ο συγκεκριμένος δάσκαλος. Ωστόσο, θα πρέπει να τονίσουμε ότι ένας καλός Μέντορας δεν θα πρέπει να επιβάλλει το στυλ του ως πανάκια. Θα πρέπει να αποτελεί ένα καλό παράδειγμα για τον εκπαιδευόμενο αφήνοντάς του παράλληλα όμως τα περιθώρια να ακολουθήσει το δικό του διδακτικό στυλ και προφίλ (Feiman-Nemser, 2001, 20).

β) Πρακτική: εδώ δεν έχει σημασία η ποσότητα αλλά η καταλληλότητα και η ποιότητα που προωθούν τη μάθηση. Η πρακτική πρέπει να γίνεται για καθήκοντα που έχουν νόημα και δημιουργούν προκλήσεις στο μαθητευόμενο ενώ καλύπτουν παράλληλα τις δίκες του μαθησιακές ανάγκες. Πολλές φορές ο μαθητευόμενος χρησιμοποιείται από το βασικό δάσκαλο ως βοηθός αλλά συνίσταται στα προγράμματα αρχικής κατάρτισης να δίνονται ευκαιρίες στους μαθητευόμενους να αναλαμβάνουν ολόκληρη ή διαφορές τάξεις, ακόμη και εκείνες που αποτελούν πρόκληση.

Οι Μέντορες πρέπει να έχουν επίγνωση των standards απόδοσης τα όποια επιχειρούν να επιτύχουν οι μαθητευόμενοι και να παρέχουν ένα ασφαλές περιβάλλον μάθησης. Σύμφωνα με τον Pegg (1999 στο Rhodes et al., 2004, 28) ο καλός καθοδηγητής θα πρέπει να:

- 1) ενθαρρύνει τα άτομα να βασιστούν στις δυνάμεις τους.
- 2) εφοδιάζει τα άτομα να χειριστούν περιοχές βελτίωσης.
- 3) καθιστά τα άτομα ικανά να έχουν συνεχή επιτυχία.

Επίσης, στόχος του Μέντορα είναι η ενθάρρυνση, η ανάπτυξη και η παροχή ανατροφοδότησης στον ασκούμενο εκπαιδευτικό. Αυτή είναι και η πιο σημαντική πτυχή του ρόλου του εκπαιδευτή καθώς όχι μόνο βοηθά τον μαθητευόμενο να γίνει ικανός δάσκαλος αλλά παράλληλα του μαθαίνει πως να εμπλέκεται στη θεωρητικοποίηση της πρακτικής. Φυσικά ένας καλός Μέντορας δεν θα πρέπει να εστιάζει την προσοχή του στη μάθηση των μαθητών αλλά στο να κάνει τους εκπαιδευόμενους να νοιάζονται και να σκέφτονται για τις σκέψεις και τα συναισθήματα των μαθητών τους αλλά και για τη δική τους επάρκεια και επίδοση (Feiman-Nemser, 2001, 24) Εξίσου σημαντικό είναι ο Μέντορας να βασίζεται στη “γνωστική μαθητεία”, τη βιωματική μάθηση καταστάσεων και την ανταλλαγή απόψεων σχετικά με το πώς βλέπουν οι εμπλεκόμενοι τη διδασκαλία.

Ο ρόλος του Μέντορα είναι να καθοδηγεί τη μάθηση και τη σκέψη του νέου δάσκαλου σχετικά με τη διδασκαλία και μέσω της μοντελοποίησης των δράσεων. Με αυτή την καθοδήγηση θα μάθει τα δυνατά και αδύναμα σημεία του και πως να τα χρησιμοποιεί στο μελλοντικό σχεδιασμό και τη διδασκαλία. Επίσης, διδάσκεται πως να εμπλέκεται στη θεωρητικοποίηση της πρακτικής με το να αποκτήσει τη συνήθεια να αξιολογεί τη δική του διδασκαλία με διάφορα κριτήρια και με βάση μια ποικιλία γνώσεων. Έτσι και οι Μέντορες όταν αντλούν από τη δική τους επαγγελματική γνώση για να σχολιάσουν τους μαθητές τους πρέπει:

- 1) να εκφράσουν τη γνώση τους με αναλυτικούς αλλά και απλούς τρόπους για να διασφαλίσουν ότι είναι σχετικοί με το μάθημα που παρακολούθησαν και κατανοητοί στους μαθητευόμενους,
- 2) να λάβουν υπόψη τις ανάγκες των μαθητευόμενων στο συγκεκριμένο στάδιο της εξέλιξης τους και
- 3) να αντλήσουν από άλλες πηγές γνώσης, όπως την πρακτική άλλων εκπαιδευτικών και ερευνητών, ειδικά όσων είναι οικείων με τους εκπαιδευόμενους.

Σε γενικές γραμμές θα μπορούσαμε να πούμε ότι οι έμπειροι δάσκαλοι οφείλουν να δημιουργήσουν τα πλαίσια για ένα πρόγραμμα αρχικής κατάρτισης των αρχαρίων, λαμβάνοντας ωστόσο υπόψη και τα standards που έχουν τεθεί από την κυβέρνηση.

Συνοψίζοντας, τα στοιχεία της παρέμβασης ενός έμπειρου εκπαιδευτικού μπορούν να κατηγοριοποιηθούν στους εξής τομείς:

1) Ο Μέντορας πρέπει να δώσει τη δυνατότητα στο νεοδιοριζόμενο να αποκτήσει την ικανότητα διδασκαλίας στην τάξη ώστε να είναι αποτελεσματικός στο ρόλο του μόλις αναλάβει τα καθήκοντά του.

2) Επίσης, ο Μέντορας πρέπει να βοηθήσει τον καθοδηγούμενο οδηγώντας τον σε μια σωστή κατεύθυνση ή δίνοντάς του μια εναλλακτική προοπτική για μια ιδέα που δεν είχε σκεφτεί μέχρι τώρα. Ένας καλός Μέντορας μπορεί να αυξήσει τις πιθανότητες επιτυχίας μέσα από τον στον καθορισμό και την επίτευξη στόχων και την ενίσχυση της εμπιστοσύνης σχετικά με τις δυνατότητες που κατέχει ο αρχάριος δάσκαλος.

3) Έπειτα θα πρέπει να τον προετοιμάσει για μια κατάσταση την οποία θα πρέπει να αναλάβει μαθαίνοντας με δική του πρωτοβουλία και με βάση την εμπειρία του μέσα στην τάξη. Με αυτόν τον τρόπο θα πάρει τον έλεγχο της επαγγελματικής του ανάπτυξης ενώ θα μαθαίνει συνεχώς.

4) Τέλος οφείλει να τον προετοιμάσει κατάλληλα έτσι ώστε να ανταπεξέρχεται έξυπνα και με κριτική διάθεση στις απαιτήσεις για καινοτομία και βελτίωση.

Πάρα ταύτα όπως έχουμε προαναφέρει το πρόγραμμα καθοδήγησης είναι μία διαδικασία πρόσωπο με πρόσωπο που προϋποθέτει συχνή επικοινωνία και επαρκή διαδραστικό χρόνο. Καθώς η σχέση εξελίσσεται ο “προστατευόμενος” συνήθως ερμηνεύει την εμπειρία που αποκτά από τη συνεργατική μάθηση από και με τους καθοδηγητές τους (Cohen & Galbraith, 1995:5 στο Phillips et al., 2010, 2).

Δεδομένου ότι ο σκοπός του προγράμματος καθοδήγησης είναι η ανάπτυξη του ατόμου ως συνόλου, οι τεχνικές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν είναι ευρείες και απαιτούν σύνεση. Με βάση μελέτες που έχουν πραγματοποιηθεί σχετικά με τις αποκαλούμενες “Τεχνικές Σοφίας” που χρησιμοποιούν οι Μέντορες μπορούμε να παραθέσουμε τον κάτωθι κατάλογο:

1) **Η τεχνική του “συνοδοιπόρου”:** εδώ ο Μέντορας συμβαδίζει παράλληλα με το μαθητευόμενο σημειώνοντας κοινή πορεία. Με αυτό τον τρόπο μπορεί να μετασηματίσει τη δέσμευση που υπάρχει ανάμεσά τους σε μια πιο χαλαρή σχέση αποκαλύπτοντας το ενδιαφέρον του για εκείνον. Εμπλέκεται στη μαθησιακή διαδικασία παρέχοντας βοήθεια και στήριξη όποτε εκείνος το κρίνει αναγκαίο.

2) **Η τεχνική της προετοιμασίας:** με την εφαρμογή αυτής της μεθόδου ο καθοδηγητής συμμετέχει ενεργά στην προετοιμασία του μαθητευόμενου κυρίως κατά το στάδιο που αυτός είναι ανέτοιμος για οποιαδήποτε αλλαγή. Είναι άκρως απαραίτητη όταν ο Μέντορας γνωρίζει

ότι αυτά που λέει δεν γίνονται αντιληπτά ή αποδεκτά σε πρώτη φάση από τον εκπαιδευόμενο. Βέβαια κάτι τέτοιο δεν σημαίνει ότι τα λόγια του καθοδηγητή είναι ανώφελα. Σίγουρα θα αποκτήσουν την κατάλληλη στιγμή νόημα και αξία για το συνεργάτη του.

3) Η τεχνική της κινητοποίησης: Σε αυτό το σημείο ο Μέντορας επιδιώκει να ενεργοποιήσει όλες τις ικανότητες του μαθητευόμενου με σκοπό τη δραστηριοποίηση αυτού. Μέσω αυτής στοχεύει στην αλλαγή του εκπαιδευόμενου σε πολλούς τομείς της προσωπικότητας και της συμπεριφοράς του, σ' έναν διαφορετικό τρόπο σκέψης και την εκ νέου ιεράρχηση των αξιών που διαθέτει. Σε γενικές γραμμές θα μπορούσαμε να πούμε ότι με αυτή την τεχνική ο καθοδηγητής προσπαθεί να επιφέρει μια πνοή ανανέωσης και τροποποίησης της εν γένει ταυτότητας του εταίρου του.

4) Η τεχνική της προβολής / παρουσίασης: Εδώ ο Μέντορας λειτουργεί καθαρά ως μοντέλο προς μίμηση για τον “προστατευόμενο” του. Μέσω της οπτικοποίησης του παραδείγματος ο νεοδιοριζόμενος μπορεί να καταλάβει και να εμπεδώσει καλύτερα τις προβαλλόμενες πρακτικές, δραστηριότητες και μεθόδους που εφαρμόζει με επιτυχία ο καθοδηγητής. Έτσι, μπορεί με εύκολο τρόπο να παρουσιάσει και να αποκαλύψει τις σκέψεις, τις απόψεις και τη συμπεριφορά του.

5) Η τεχνική της περισυλλογής: Θα μπορούσαμε να παραλληλίσουμε αυτή την τεχνική με την πρακτική που ακολουθεί ένας γεωργός κατά τη συγκομιδή των καρπών που έσπειρε. Πρόκειται για μέθοδο που πραγματοποιείται στο τέλος μιας διδακτικής ή συμβουλευτικής παρέμβασης. Κατά τη διάρκεια αυτής ο εκπαιδευόμενος προσπαθεί να συνειδητοποιήσει όσα έχει μάθει μέχρι εκείνη τη στιγμή μέσω από τις εμπειρίες που αποκόμισε διεξάγοντας εν τέλει ένα ασφαλές συμπέρασμα. Τα βασικά ερωτήματα που τίθενται εδώ είναι: “Τι έχετε μάθει;” και “Πόσο χρήσιμες μπορούν να σας φανούν αυτές οι γνώσεις;”.

Ο Μέντορας μπορεί να χρησιμοποιήσει μία ή συνδυασμό αυτών των τεχνικών ανάλογα με την περίπτωση και τη ψυχική διάθεση του καθοδηγούμενου. Θα πρέπει επίσης να σημειώσουμε ότι οι εν λόγω τεχνικές έχουν τις ρίζες τους σε αρχαία εκπαιδευτικά συστήματα, όπως αυτό της τεχνικής της “περισυλλογής” του Σωκράτη που χρησιμοποιήθηκε για τη μαθητεία των πλανόδιων οικοδόμων καθεδρικού ναού κατά τη διάρκεια του Μεσαίωνα (Bob & Cohen, 1995:23 στο Phillips et al., 2010, 2).

Συνεπώς βασική μεριμνά ενός προγράμματος αρχικής εκπαίδευσης δασκάλων θα πρέπει να είναι να μάθουν οι νέοι εκπαιδευτικοί όχι μόνο να διδάσκουν ικανοποιητικά αλλά να μάθουν και πως να μαθαίνουν να κάνουν καλύτερα τη δουλειά τους (Hagger et al., 2006).

2.6. Τρόπος επιλογής και διατήρησης Μέντορα

Η επιλογή και η διατήρηση του ρόλου του Μέντορα αποτελούν βασικά χαρακτηριστικά μιας συνεχόμενης και κλιμακούμενης διαδικασίας. Αδιαμφισβήτητα η επιλογή του κατάλληλου ανθρώπου που θα αναλάβει το ρόλο του συμβούλου και καθοδηγητή είναι υψίστης σημασίας μιας και από αυτό εξαρτάται εν μέρει η επιτυχία του προγράμματος.

Αρχικά η επιλογή ενός υποψήφιου Μέντορα γίνεται από μία επιτροπή που αποτελείται από μέλη με άρτια επιστημονική κατάρτιση. Τα ονόματα των υποψηφίων δεν γίνονται γνωστά έτσι ώστε η διαδικασία επιλογής να χαρακτηρίζεται από δικαιοσύνη και ισότητα δικαιωμάτων. Συνήθως κατά τη διάρκεια της διαδικασίας επιλογής οι Μέντορες δίνουν συνεντεύξεις, καταθέτουν ένα φάκελο που περιέχει στοιχεία για τα προσόντα και τις σπουδές που έχουν κάνει, απαντούν σε φύλλα αξιολόγησης, σε ερωτήσεις για την αντιμετώπιση υποθετικών περιπτώσεων κ.ά.. Το σημαντικότερο όμως είναι ότι σε μερικές χώρες απαιτείται από τους Μέντορες να διδάξουν μέσα σε μία αληθινή τάξη έτσι ώστε οι αξιολογητές να κρίνουν εάν πράγματι ο εκάστοτε εκπαιδευτικός είναι ικανός να αναλάβει αυτό το ρόλο (Feiman-Nemser, 1993, 704).

Αν όλη αυτή η συνεργασία είναι μια εθελοντική πράξη τότε πρέπει Μέντορες και μαθητευόμενοι να δώσουν το προφίλ τους (εμπειρία, ενδιαφέροντα και λόγοι/στόχοι συμμετοχής στο πρόγραμμα καθοδήγησης) και τότε όσοι έχουν συμβατά προφίλ να τοποθετηθούν μαζί. Αλλά αυτή η διαδικασία είναι χρονοβόρα. Στην υποχρεωτική διαδικασία καθοδήγησης ο Μέντορας κατανέμεται σε κάποιον μαθητευόμενο, αλλά έχοντας τη δυνατότητα να μπορεί να αποχωρήσει από τη συνεργασία αν αυτή δεν προχωράει και δεν ευδοκιμεί. Σε μερικά από τα προγράμματα χρησιμοποιούνται και συμβόλαια (γραπτά ή προφορικά) που βασίζονται στην εμπιστευτικότητα και καταδεικνύουν την ελαστικότητα και τη διάρκεια του προγράμματος. Επίσης, στο συμβόλαιο μπορεί να αναφέρεται και η προσέγγιση που θα χρησιμοποιήσει ο Μέντορας. Το κυριότερο όμως είναι ότι ένας Μέντορας θα πρέπει από όλα να μπορεί να λαμβάνει υπόψη του τις μαθησιακές ανάγκες του μαθητευομένου, συνεπώς απαραίτητη δεξιότητα του είναι να μπορεί να αναλύει αυτές τις μαθησιακές ανάγκες.

Ο τρόπος επιλογής και εφαρμογής των κριτηρίων και των στρατηγικών όσον αφορά την πρόσληψη ή την εκλογή ενός εκπαιδευτικού ως Μέντορα εξαρτάται καθαρά από την οπτική του προγράμματος. Βάσει της αντίληψης και του οράματος σχετικά με τους σκοπούς που θέλουν να επιτύχουν αλλά και των παραγόντων που επιθυμούν να προωθήσουν τα

διάφορα προγράμματα καθοδήγησης χρησιμοποιούν διαφορετικά κριτήρια επιλογής (Mullinix, 2002, 1).

Μπορεί να φαίνεται παράδοξο ωστόσο ένας παράγοντας που μπορεί να επηρεάσει την επιλογή ή την πρόσληψη ενός Μέντορα είναι ο τόπος όπου πρόκειται να εφαρμοσθεί το πρόγραμμα και οι ανάγκες που συνεπάγονται. Για παράδειγμα, είναι εντελώς διαφορετικές οι απαιτήσεις και τα χαρακτηριστικά ενός Μέντορα που καλείται να εργασθεί σ' ένα δυσπρόσιτο μέρος της Ελλάδας όπως ένα ακριτικό νησί απ' ότι απαιτείται για έναν συνάδελφο που θα δουλέψει σε κάποιο μεγάλο αστικό κέντρο της χώρας.

Εκείνο βέβαια το στοιχείο που καθορίζει την τύχη ενός υποψήφιου Μέντορα είναι η φήμη που έχει ως δραστήριος και αποτελεσματικός εκπαιδευτικός μέσα στην τάξη και εάν είναι μια υγιής προσωπικότητα. Προκειμένου να μεταλαμπαδεύσει τις γνώσεις και τις εμπειρίες που κατέχει θα πρέπει να διαθέτει την ικανότητα της μετάδοσης όλων αυτών και όχι την παθητική παροχή πληροφοριών. Επίσης, κάποια άλλα στοιχεία (εκτός των βασικών χαρακτηριστικών που έχουν αναφερθεί στο αντίστοιχο κεφάλαιο) ένας εκπαιδευτικός προκειμένου να επιλεγεί θα πρέπει να αξιολογηθεί για το εάν διαθέτει ένα σαφές καθορισμένο όραμα για τη διδασκαλία, τη μάθηση και τη γνώση του περιεχομένου, ποια είναι τα επαγγελματικά του ενδιαφέροντα και ποια η φιλοσοφία που έχει αναπτύξει σχετικά με την εκπαίδευση.

Τέλος, θα πρέπει να επισημάνουμε ότι υπάρχουν στοιχεία που παίζουν δευτερεύοντα ρόλο στην πρόσληψη ενός δασκάλου ως Μέντορα. Τέτοια μπορεί να είναι η ευαισθητοποίηση και η ευκολία με τις διαδικασίες καθοδήγησης καθώς πρόκειται για παραμέτρους οι οποίες καλλιεργούνται κατά τη διάρκεια της κατάρτισης αυτών. Επίσης, σημαντική είναι και η δυνατότητα προσλήψεων ενός Μέντορα σε εποπτικές ή διοικητικές θέσεις στο αώτερο μέλλον (1986 Feiman-Nemser, 1996, Tillman, 2000 στο Mullinix, 2002, 2, 4).

Αυτό που θα πρέπει να γίνει απολύτως σαφές είναι η ανάγκη επιλογής ή πρόσληψης εκπαιδευτικών ως καθοδηγητών μέσω προγραμματισμένης και στοχοθετημένης διαδικασίας. Επειδή η διατήρηση της ποιότητας των εκπαιδευτικών αποτελεί έναν από τους βασικότερους σκοπούς κάθε χώρας, το πρόγραμμα θα πρέπει να διαθέτει δασκάλους που δεν θα διαιωνίζουν απαρχαιωμένες διδακτικές προσεγγίσεις. Επίσης, οι εκλεγμένοι Μέντορες δεν θα πρέπει να υπονομεύουν την εκπαίδευση των νεοδιοριζόμενων και τις προσπάθειες που καταβάλλονται για μεταρρύθμιση και ανανέωση (Feiman-Nemser, 1996 στο Mullinix, 2002, 1-2).

Παρόλα αυτά η παραμονή ενός Μέντορα σ' ένα πρόγραμμα επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό και κατά πόσο μπορεί αυτό να συνεχιστεί. Θα πρέπει να υπάρχουν κίνητρα που θα

δελεάζουν και θα ανταμείβουν τους καθοδηγητές για τις προσπάθειες που καταβάλουν καθημερινά. Αυτό μπορεί να γίνει με διάφορα μέσα και παροχές ανάλογα με το τι είναι σημαντικό για έναν Μέντορα. Συνήθως, προσφέρονται ευκαιρίες για επαγγελματική επιβράβευση ως απόρροια της αλληλεπίδρασης και της καλής συνεργασίας των συναδέλφων. Καλό θα είναι να παρέχεται άμεση θετική ενίσχυση και σεβασμός έτσι ώστε και οι δύο εταίροι να μπορούν να συνειδητοποιούν την επιτυχία τους και να επιθυμούν τη συνέχιση αυτής. Έτσι, με την κατάλληλη αξιολόγηση και την ενσωμάτωση στη διοικητική δομή, θα μπορούσε η διατήρηση και η εξέλιξη ενός Μέντορα να αποτελέσει ένα φυσικό υποπροϊόν ενός καλού προγράμματος καθοδήγησης.

Για να αυξήσουμε τις πιθανότητες παραμονής ενός Μέντορα στο πρόγραμμα θα πρέπει επίσης να παρέχεται και στους ίδιους ένα είδος κατάρτισης και υποστήριξης που θα βελτιώνει την εργασία και την αποδοτικότητα τους. Τέτοιου είδους ενίσχυση θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί μέσα από πρακτικά σεμινάρια και στρατηγικές που θα παρέχονται εγκαίρως και την κατάλληλη στιγμή αποσκοπώντας παράλληλα και σε διάκριση των αρμοδιοτήτων και των ρόλων που έχουν οι Μέντορες.

Όσον αφορά την κατάρτιση θα πρέπει να είναι προσανατολισμένη στις τεχνικές παρατήρησης, τη διαβούλευση, την καθοδήγηση και τις θεωρίες πάνω στις οποίες βασίζεται η εκπαίδευση των ενηλίκων. Αποκτώντας γνώσεις και εμπειρίες με βιωματικό τρόπο οι Μέντορες θα καταφέρουν να εξοικειωθούν με το νέο τους ρόλο και να εξαλείψουν τυχόν ανησυχίες που τους απασχολούν. Επιπλέον, στην εκπαίδευση ενός Μέντορα μπορούν να συμπεριληφθούν θέματα όπως η διαχείριση του χρόνου, η ισορροπία μεταξύ διδακτικών και καθοδηγητικών ευθυνών, εργαστήρια που θα πραγματοποιούνται περιοδικά και θα ασχολούνται με διάφορα ηγετικά στυλ και συνεδρίες που ασχολούνται με τρέχοντα ερευνητικά θέματα. Τέλος, οι αποκαλούμενες ομάδες διαλόγου μπορούν να συνεισφέρουν στο έπακρο ως εξαιρετικοί μηχανισμοί στήριξης της συνεργασίας, του προβληματισμού και της κοινής μάθησης (Mullinix, 2002, 3).

Φυσικά, αφήνουμε στο τέλος μια βασική προϋπόθεση που θα πρέπει να πληρείται για κάθε εκπαιδευτικό και αυτή είναι οι αποζημιώσεις. Καινοτόμα προγράμματα ανά τον κόσμο προσπαθούν να συνδυάσουν τα κίνητρα με τις στρατηγικές αποζημιώσεων για να αυξήσουν τα οφέλη ενός προγράμματος καθοδήγησης αναγνωρίζοντας παράλληλα και τις προσπάθειες και τη συμβολή των καθοδηγητών. Ανατρέχοντας τη βιβλιογραφία διαπιστώνουμε ότι η αποζημίωση μπορεί να λάβει τις εξής μορφές:

- 1) Υποτροφίες που καταβάλλονται κατευθείαν στους Μέντορες,

2) Παροχή χρόνου: δεν αναφέρεται μόνο στον επαγγελματικό χρόνο που απαιτείται για τη διεξαγωγή των παρατηρήσεων, της καθοδήγησης και του από κοινού σχεδιασμού των διδασκαλιών με το νεοδιοριζόμενο. Ο Μέντορας θα πρέπει να έχει χρόνο να φροντίσει τον εαυτό του και να καλύψει οποιαδήποτε προσωπική ανάγκη έχει,

3) Παροχή κονδυλίων στα σχολεία και στην περιφέρεια προκειμένου να καλυφθούν τα κενά από την ανάληψη του ρόλου ενός εκπαιδευτικού ως Μέντορα. Τέτοια μπορεί να είναι ο χρόνος αποδέσμευσης από τα καθήκοντα του και οι αντικαταστάτες του, τα ταξίδια που πιθανόν να πρέπει να κάνει μεταξύ σχολικών μονάδων και τα αυξημένα ποσοστά στις μηνιαίες αποδοχές του,

4) Προσφορά επιπλέον βοήθειας μέσα στην τάξη όταν απαιτείται και υποστήριξη των διδακτικών ή μη ευθυνών,

5) Οικονομική ενίσχυση και κυρίως κάλυψη των δαπανών των πανεπιστημιακών μαθημάτων, των εκπαιδευτικών εργαστηρίων και των συνεδριάσεων που απαιτούνται για την επαγγελματική ανάπτυξη των Μεντόρων (Mullinix, 2002, 4).

Όμως στην επιλογή ενός Μέντορα δεν θα πρέπει να παίζει ρόλο μόνο η κρίση της αρμόδιας ομάδας και των επιστημόνων που την απαρτίζουν. Υψίστης σημασίας για την επιτυχημένη διεξαγωγή του προγράμματος είναι η γνώμη του μαθητευόμενου σχετικά με το εάν επιθυμεί να συνεργαστεί με τον υποψήφιο καθοδηγητή του.

Η παρουσία ενός καλού Μέντορα μπορεί να παίζει καθοριστικό παράγοντα για την επαγγελματική ανάπτυξη του καθοδηγούμενου, αλλά η μεταξύ τους σχέση είναι κάτι περισσότερο από συνεργατική και διδακτική. Έτσι ο καθοδηγούμενος θα πρέπει να μπει μέσα σ' αυτήν μ' ένα σταθερό έλεγχο των καθηκόντων και του ρόλου του. Η μεγαλύτερη ευθύνη του νεοδιοριζόμενου είναι η επιλογή του Μέντορα με τον οποίο επιθυμεί να συνεργαστεί πράγμα το οποίο αποτελεί και σημαντικό παράγοντα στο θέμα της παραμονής αυτών στο επάγγελμα. Θα πρέπει να προσφέρεται η δυνατότητα ελεύθερης επιλογής έτσι ώστε να αυξάνονται οι πιθανότητες μιας καλής και γόνιμης συνεργασίας.

Η επιβολή ενός συμβούλου που θα είναι έξω από τις προσδοκίες και δεν θα μπορεί να ανταποκριθεί στις εξατομικευμένες ανάγκες του καθοδηγούμενου σίγουρα δεν θα φέρει τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Ακόμα και μέσα σ' ένα αυστηρά δομημένο πρόγραμμα καθοδήγησης ο καθοδηγούμενος θα πρέπει πρώτα απ' όλα να καθορίζει τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ο Μέντορας του. Εάν ο Μέντορας δεν γνωρίζει τον εκπαιδευόμενο πολύ καλά και δεν ταυτίζεται μαζί του ως προς το επιδιωκόμενο όραμα υπάρχει κίνδυνος η σχέση να βασιστεί στην απλή παροχή οδηγιών και τη μη ικανοποίηση των συναισθημάτων του αναγκών.

Μόλις αρχίσει η σχέση ο νεοδιοριζόμενος θα πρέπει να γίνει ένας παραγωγικός εταίρος, αναλαμβάνοντας την ευθύνη της επικοινωνίας με το Μέντορα, και κοινοποιώντας τους στόχους του σ' αυτόν. Άρα, η αυτοδυναμία του καθοδηγούμενου είναι η μεγαλύτερη επιτυχία της εταιρικής σχέσης. Επίσης, είναι πολύ σημαντικό ο καθοδηγούμενος με τη συμπεριφορά του να κάνει το Μέντορα να νιώσει άνετα μέσα από την προσφορά μιας εποικοδομητικής κριτικής με αποτέλεσμα η μεταξύ τους σχέση να γίνεται πολύτιμη.

Βάσει της σχετικής βιβλιογραφίας και των αντίστοιχων ερευνών έχει διαπιστωθεί ότι οι προσωπικές σχέσεις μεταξύ “προστατευόμενου” και Μέντορα μπορεί να γίνουν προβληματικές σε περιπτώσεις διαφορετικού φύλου, φυλής ή εθνικής προέλευσης. Μπορεί βέβαια αυτό να είναι ένα θέμα που απασχολεί κυρίως σύνθετες πολιτισμικές κοινωνίες όπως των Ηνωμένων Πολιτειών Αμερικής, ωστόσο θα πρέπει να απασχολήσει και τη χώρα μας μιας και τείνουμε σιγά σιγά σε μια κοινωνία από πανδαισία εθνοτήτων (Kerka, 1998 στο Mullinix, 2002, 3).

2.7. Διαμόρφωση θετικού κλίματος

2.7.1. Χαρακτηριστικά κατάλληλου κλίματος συνεργασίας

Για να ανταπεξέλθει στο ρόλο του ο Μέντορας θα πρέπει να παίρνει προσωπική ευχαρίστηση μέσα από τη σχέση του με τον εκπαιδευόμενο. Έτσι, για να εμπλακεί ενεργά και να προσφέρει με όλες του τις δυνάμεις τη βοήθεια που απαιτείται, θα πρέπει η όλη διαδικασία να του προκαλεί την περιέργεια και το ενδιαφέρον. Δεν θα πρέπει εξάλλου να ξεχνάμε ότι οι Μέντορες είναι πρόθυμοι να αποκαλύψουν την επαγγελματική τους γνώση όταν νιώθουν ασφαλείς, όταν υπάρχει κατανόηση από την πλευρά του ακροατή για το έργο τους και όταν αυτός επιδεικνύει επιδέξια και πειθαρχημένη συμπεριφορά (Hagger et al., 2006). Ακόμη, θα πρέπει να φέρει θετική στάση και μεγάλο ενθουσιασμό για συνεχή μάθηση και ανάπτυξη, χαρακτηριστικά τα οποία θα πρέπει να μοιράζεται μέσα σε μία σχέση αμοιβαίου σεβασμού με τον εκπαιδευόμενο. Αν και είναι σημαντικό να ανταλλάσσουν γνώσεις, απόψεις για δεξιότητες, προσφέροντας άμεσα και την κατάλληλη ανατροφοδότηση, εξίσου σπουδαίο είναι και η ανάληψη του ρόλου “μοντέλου” από την πλευρά του Μέντορα. Δηλαδή, μέσα στη διαδικασία της καθοδήγησης ο Μέντορας θα πρέπει να δημιουργεί μια ατμόσφαιρα η οποία θα χαρακτηρίζεται από:

1) Ενεργή ακρόαση και ενδιαφέρον για ότι απασχολεί τον νεοδιοριζόμενο (Feiman-Nemser et. al., 1993, 700).

2) Παροχή βοήθειας για προσδιορισμό στόχων με βάση την υπάρχουσα κατάσταση του νεοδιοριζόμενου (γνώσεις, ικανότητες, ενδιαφέρον για αλλαγή) και τα διαθέσιμα μέσα.

3) Δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης.

4) Ενθάρρυνση καθοδηγούμενου και έμπνευσης αυτού.

5) Παροχή διορθωτικής ανατροφοδότησης.

6) Διαχείριση των κινδύνων και των δυσκολιών που προκύπτουν.

7) Δυνατότητες εξέλιξης και αντιμετώπισης των καταστάσεων από διαφορετικές οπτικές γωνίες,

8) Οικοδόμηση και ανάπτυξη ικανοτήτων/δεξιοτήτων, παίρνουν ρίσκα και στοχεύουν σε υψηλότερους επαγγελματικούς ή προσωπικά επίπεδα

9) Καλλιέργεια δεξιοτήτων οργάνωσης.

10) Παροχή ενός φόρουμ για διάλογο σχετικά με τα επαγγελματικά ζητήματα και να αναζητήσουν και να λάβουν συμβουλές για το πώς να ισορροπήσει νέες ευθύνες.

Ανάπτυξη δυνατοτήτων για αυτογνωσία και μεταγνωστικές στρατηγικές.

2.8. Η σχέση Μέντορα και εκπαιδευόμενου

Όλα βέβαια τα προαναφερθέντα μπορούν να πραγματοποιηθούν μέσα σ' ένα κλίμα αυθεντικής συνεργασίας και αμοιβαίου σεβασμού και όχι μέσα σ' ένα αδιάφορο και ανταγωνιστικό περιβάλλον. Εξάλλου, η δημιουργία ενός κλίματος που χαρακτηρίζεται από ανοιχτή δικτύωση μεταξύ ενός έμπειρου συναδέλφου και ενός αρχάριου εκπαιδευτικού επιτρέπει την αμοιβαία υποστήριξη και προβληματισμό σχετικά με εκπαιδευτικά θέματα μείζονος σημασίας. Είναι απαραίτητη η διαμόρφωση μιας ιδιαίτερης σχέσης ανάμεσα στους δυο εμπλεκόμενους με στόχο την ανάπτυξη ενός ικανού δασκάλου να πειραματίζεται στη χρήση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων. Η σχέση του Μέντορα με τον εκπαιδευόμενο πρέπει να χαρακτηρίζεται από παραγωγικότητα, μακρά διάρκεια και ευρεία διάδοση. Μπορούν να υπάρξουν δύο ειδών σχέσεις: η τυπική και η άτυπη.

2.8.1. Άτυπη σχέση

Ως άτυπη μπορεί να χαρακτηριστεί η σχέση που αναπτύσσεται αυθόρμητα μεταξύ δύο εταίρων. Ορισμένοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι είναι σαν να βρίσκεις “Την αδελφή ψυχή σου”, η οποία βοηθά τους νεοδιοριζόμενους να περιηγηθούν στο πολύπλοκο και άγνωστο σύστημα της εκπαίδευσης, εκτός βέβαια από τα πλεονεκτήματα της μάθησης που προσφέρει

και της μετέπειτα βελτίωσής των ερευνητικών δεξιοτήτων. Ο Μέντορας θα πρέπει να είναι ένας άνθρωπος που μπορεί να γίνει φίλος παρέχοντας κοινωνικοσυναισθηματική υποστήριξη, έναν οδηγό καριέρας που θα ενισχύει την επαγγελματική εξέλιξη του νεοδιοριζόμενου έτσι ώστε να αναχθεί σε αυτόνομο επαγγελματία. Θα πρέπει να αποτελεί μια αξιόπιστη πηγή πληροφοριών, έναν πνευματικό ταγό ο οποίος θα χρησιμοποιεί την ενέργεια του για την προώθηση και ανέλιξη ενός μη έμπειρου δασκάλου.

2.8.2. Τυπική σχέση

Από την άλλη πλευρά, ως τυπική μπορεί να χαρακτηριστεί μια πιο ειδική σχέση, συχνά συνδεδεμένη με οργανωτικά προγράμματα καθοδήγησης. Σε καλά σχεδιασμένα προγράμματα τυπικής καθοδήγησης, υπάρχουν προδιαγεγραμμένοι στόχοι, κατάρτιση (τόσο για το Μέντορα όσο και για τον εκπαιδευόμενο), κατάρτιση, χρονοδιαγράμματα και αξιολόγηση.

Ανεξάρτητα από το είδος της σχέσης που πρόκειται να αναπτυχθεί μεταξύ του Μέντορα και του καθοδηγούμενου, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, υπάρχουν κάποιες βασικές φάσεις ανάπτυξης αυτής οι οποίες είναι (Brad et al., 2010, 41, 49):

1. Έναρξης (6 μήνες έως 1 έτος): αρχίζει η ανάπτυξη του δεσμού. Εδώ ο Μέντορας θα πρέπει να προσέξει πάρα πολύ τη συμπεριφορά του καθώς εάν είναι αυταρχικός θα περιορίσει την ανάδειξη των ξεχωριστών χαρακτηριστικών, απόψεων και δεξιοτήτων του εκπαιδευόμενου.

2. Ανάπτυξης και καλλιέργειας (2 έως 5 χρόνια): ο συναισθηματικός δεσμός βαθαίνει, γίνεται πιο ουσιαστικός ενώ οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των εμπλεκομένων αποκτούν νόημα. Το αδύνατο σημείο αυτής της περιόδου είναι οι μεγάλες απαιτήσεις που μπορεί να έχει ο καθοδηγητής με συνέπεια την παρεμπόδιση της έντιμης αξιολόγησης των πλεονεκτημάτων, των αδυναμιών και των τροποποιήσεων που απαιτούνται.

3. Διαχωρισμού (6 μήνες έως 2 έτη): η αυτονομία του εκπαιδευόμενου αυξάνεται σε συνδυασμό με το φυσιολογικό διαχωρισμό και η προώθηση της εργασίας μειώνει την ευκαιρία για συνεχή αλληλεπίδραση. Αυτό μπορεί να έχει ως επακόλουθο τη δημιουργία λύπης και απογοήτευσης στο Μέντορα κυρίως όταν η σχέση τους σταματά απότομα και αιφνιδιαστικά.

4. Επαναπροσδιορισμού (απροσδιόριστο χρονικό διάστημα): ακολουθεί μετά τη φάση του διαχωρισμού και χαρακτηρίζεται από τη δημιουργία νέας και λιγότερο έντονης σχέσης. Εδώ ελλοχεύει ο κίνδυνος της εμφάνισης αδιαπραγμάτευτων προσδοκιών σχετικά με

τη μορφή και τη λειτουργία της σχέσης με συνέπεια τη δημιουργία διενέξεων για την εξουσία, εχθρότητας και τελικά λύσης της σχέσης.

2.9. Επαγγελματική γνώση

Ο Jackson (1968 στο Hagger et al., 2006, 29) διαχωρίζει τη σκέψη των εκπαιδευτικών στην προ ενεργητική φάση (ή αλλιώς φάση σχεδιασμού) της διδασκαλίας και στη φάση της αλληλεπίδρασης (ή αλλιώς της διάδρασης). Η πρώτη είναι πολύ σημαντική καθώς έχουν το χρόνο για να σκεφτούν περισσότερο σκόπιμα παρά το γεγονός ότι δεν είναι μπλεγμένοι ενεργά στην τάξη όπως συμβαίνει στη διάρκεια της δεύτερης. Υπάρχει ωστόσο μεγάλος βαθμός ομοιότητας και συνεχείας στο σκεπτικό των δασκάλων μεταξύ των δυο φάσεων. Σύμφωνα με τον Calderhead (1996:713) (Hagger et al., 2006, 29) υπάρχουν έξι χαρακτηριστικά, τα οποία σκιαγραφούν την πρώτη από τις δυο.

Εδώ ο σχεδιασμός γίνεται σε διάφορα επίπεδα ανάλογα με το σκοπό και τους διαθέσιμους πόρους. Μπορεί να γίνεται ανά εξάμηνο, εβδομαδιαίως ή ημερησίως με αποτέλεσμα η όλη διαδικασία να χαρακτηρίζεται από ευελιξία και δυνατότητες επανεξέτασης, διευκρινίσεων, συμπληρώσεων και προσαρμογής στην εκάστοτε περίπτωση. Μέσα σε μια τέτοια κατάσταση μπορεί να λάβει χώρα η δημιουργικότητα και η αναζήτηση καλών και πρωτότυπων ιδεών από την πλευρά των δασκάλων. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αναζητούν νέους τρόπους επίλυσης ενός προβλήματος και να πειραματιστούν με την εφαρμογή αυτών μέσα στην τάξη.

Επίσης, θα πρέπει να εκτιμάται το γεγονός ότι εδώ ο σχεδιασμός μπορεί να επηρεαστεί από τη φύση των δασκάλων, τα σχολικά εγχειρίδια, τις αντιλήψεις τους για το αντικείμενο διδασκαλίας και τις προσδοκίες της πολιτικής στο σχολείο. Τέλος, θα πρέπει να σημειώσουμε ότι ο σχεδιασμός εδώ είναι κυρίως πρόχειρος καθώς οι δάσκαλοι δεν βρίσκουν χρήσιμο το να καταστρώνουν επίσημα γραπτά σχέδια. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Standards (1988:47 στο Hagger et al., 2006, 30) οι εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν αυτό που χρειάζονται και όχι όσα ήδη γνωρίζουν και εκτελούν αυτόματα.

Όσον αφορά τη σκέψη των δασκάλων στη φάση της αλληλεπίδρασης, επηρεάζεται από τις αποφάσεις τους κατά το σχεδιασμό γι' αυτό και τα 6 προαναφερθέντα χαρακτηριστικά υπάρχουν και εδώ. Το επίκεντρο σε αυτή τη φάση πρέπει να είναι η σκέψη γιατί οποιαδήποτε θεώρηση μιας καλής πρακτικής εξαρτάται σημαντικά από την κατανόηση των χαρακτηριστικών αυτού του είδους σκέψης. Το γεγονός μάλιστα ότι οι δάσκαλοι αλληλεπιδρούν με τους μαθητές δεν τους αφήνει περιθώριο να εκφράσουν το σκεπτικό που

διακρίνει τις ενέργειες τους (σιωπηρή σκέψη). Ο Aysun (1992 στο Hagger et al., 2006, 31) δεν δίνει τόση έμφαση στην ψυχολογία της ατομικής επιδεξιότητας αλλά τονίζει τις επαγγελματικές κοινότητες της πρακτικής και τα κοινά ηθικά πλαίσια μέσα στα οποία μαθαίνει ο κάθε δάσκαλος την καλή πρακτική, δηλαδή η έμφαση εδώ δίνεται στην ίδια την πρακτική μέσα στην τάξη όπου σκέψη και δράση θεωρούνται ως αδιαχώριστες εκδοχές του ίδιου πράγματος. Υπάρχει μεγάλη ομοφωνία ότι η διδασκαλία περιλαμβάνει κατά πολύ τη σιωπηρή σκέψη και η ειδικότητα των δασκάλων συνδέεται κυρίως με τη σιωπηρή σκέψη και σε μια ομαλή διεξαγωγή των γεγονότων οι δάσκαλοι πολύ σπανία έχουν την ευκαιρία ή την ανάγκη να κάνουν ξεκάθαρη αυτή την σιωπηρή πραγματογνωσία.

Η σκέψη γενικά των δασκάλων όμως είναι πολύ προσωπική για αυτό και μοτίβα διδασκαλίας και μελλοντικοί σχεδιασμοί παρουσιάζουν μια προσωπική ενότητα, εμπειρία η οποία ανακατασκευάζεται ως προσωπική πρακτική γνώση και η οποία συνθέτει την ατομική πρακτική του καθενός. Επίσης η σκέψη τους διακρίνεται για την περιπλοκότητα της. Η ερευνά των McIntyre (1993 στο Hagger et al., 2006, 31) επικεντρώθηκε στη μελέτη της καλής διδασκαλίας. Οι ερευνητές βρήκαν ότι οι εκπαιδευτικοί πολύ σπανία κατέφευγαν σε μια μόνο πράξη για να επιτύχουν ένα στόχο αλλά αντίθετα πράξεις και στόχοι ήταν αλληλένδετοι κατά περίπλοκους τρόπους. Έρευνες σαν και αυτή μας πληροφορούν ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να βασίζονται σε λεπτές κρίσεις για το ποια standards να θέσουν, πως να πράξουν και τι συνδυασμός στόχων μπορεί ρεαλιστικά να επιδιωχθεί.

Το συμπέρασμα λοιπόν είναι ότι η διδακτική ειδικότητα είναι τόσο λεπτή και περιπλοκή, τόσο ατομική αλλά και σχετική με το πλαίσιο που μπορεί να κατανοηθεί επαρκώς μόνο σε σχέση με συγκεκριμένη πρακτική και όχι γενικά. Για το λόγο αυτό η γνώση που βασίζεται στην ερευνά δεν μπορεί να μας βοηθήσει στην κατανόηση της διδακτικής ειδικότητας εφόσον δεν λαμβάνει υπόψη μια συγκεκριμένη πρακτική. Έτσι προτείνεται η κατανόηση της ειδικότητας της διδασκαλίας στην πρακτική του κάθε εκπαιδευτικού. Αύτη είναι και η επαγγελματική γνώση, κοινή σε όλους και η οποία βρίσκεται στην καθημερινή πρακτική, πολλά στοιχεία εκ των οποίων είναι κοινά σε όλους τους εκπαιδευτικούς. Παρόλα αυτά ο καθένας θα έχει μια διακριτή γνώση και τέλος ο κάθε δάσκαλος αντλεί από την προσωπική βάση γνώσης που έχει και που είναι κατάλληλη για κάθε συγκεκριμένη περίπτωση.

2.10. Η μάθηση της διδασκαλίας

Όπως έχει τονιστεί καθ' όλη τη διάρκεια αυτής της εργασίας στόχος είναι η παροχή κατάλληλης στήριξης στους νεοδιοριζόμενους δασκάλους έτσι ώστε να καταστούν ικανοί και

αποτελεσματικοί. Πρέπει τα προγράμματα παροχής συναισθηματικής και μη βοήθειας που παρέχονται κατά τα πρώτα χρόνια εργασίας των δασκάλων, να εντάσσουν τους άπειρους επαγγελματίες στην επικρατούσα κουλτούρα της εκπαίδευσης. Θα πρέπει να ικανοποιηθούν βασικές ανάγκες και γνωστικές ελλείψεις αυτών, οι οποίες δεν γίνονται άμεσα αντιληπτές εκ των προτέρων ή έξω από τα πλαίσια των διδασκαλιών. Με αυτόν τον τρόπο θα υποστηρίζεται και θα προωθείται η εκμάθηση στοιχειωδών αρχών και γνώσεων σχετικά με την αντιμετώπιση δυσκολιών που αντιμετωπίζουν καθημερινά οι νέοι εκπαιδευτικοί (Feiman-Nemser, 2003, 1-2).

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία η συναισθηματική στήριξη των νεοδιοριζόμενων δεν είναι τόσο πολύτιμη όσο η παροχή βοήθειας με σκοπό την εκμάθηση δημιουργίας ενός ασφαλούς περιβάλλοντος μέσα στην τάξη, την αποτελεσματική συνεργασία με τους γονείς, τη συμμετοχή όλων των μαθητών στη μάθηση και τη λήψη διδακτικών αποφάσεων βάσει των δεδομένων αξιολόγησης (Feiman-Nemser, 2003, 5). Όλες αυτές τις σχετικές στρατηγικές και δεξιότητες ένας αρχάριος εκπαιδευτικός μπορεί να τις αναπτύξει με την παρουσία ενός Μέντορα μέσα στην τάξη. Η αξία της αλληλεπίδρασης και της αμοιβαίας υποστήριξης που θα αναπτυχθεί μεταξύ των δύο εταίρων κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών είναι μεγίστης σημασίας για τη μάθηση του “διδάσκειν”.

Κάθε πρόγραμμα καθοδήγησης ακολουθεί μία συγκεκριμένη πορεία παρέχοντας όμως παράλληλα και τη δυνατότητα τροποποίησης αυτής με βάση τις ανάγκες του νεοδιοριζόμενου. Κατά την έναρξη αυτού ο Μέντορας πραγματοποιεί μία πρώτη συνάντηση με τον εκπαιδευόμενο έτσι ώστε να γνωριστούν, να καταθέσουν τις απόψεις τους και τις προσδοκίες που έχουν σχετικά με το θέμα της καθοδήγησης, να θέσουν τους πρώτους στόχους και γενικώς να δομήσουν το γενικό πλαίσιο μέσα στο οποίο θα κινηθούν. Αυτή η πρώτη επαφή παίζει καθοριστικό ρόλο καθώς μέσω αυτής ο νεοδιοριζόμενος οικοδομεί τις αντιλήψεις του για το πρόγραμμα και για το εάν τελικά αυτό μπορεί να του δώσει όσα αγωνιωδώς επιζητεί.

Είναι σίγουρο ότι σε αρχικό στάδιο ο εκπαιδευόμενος θα αντιμετωπίσει το Μέντορα σαν τον επικείμενο αξιολογητή και αυστηρό του κριτή. Θα εκδηλώσει το φόβο του και την ανασφάλειά του μέσα από μία επιφυλακτική στάση χωρίς να αποκαλύπτει στον καθοδηγητή του τι πραγματικά χρειάζεται και έχει ανάγκη. Σε αυτό λοιπόν το σημείο ο Μέντορας με τη συμπεριφορά και τα λεγόμενά του πρέπει να δημιουργήσει μία κατάλληλη ατμόσφαιρα με σκοπό την αποφόρτιση του νεοδιοριζόμενου. Με αυτόν τον τρόπο ο εκπαιδευόμενος θα μπορέσει να καταλάβει ότι το πρόγραμμα καθοδήγησης πραγματοποιείται αποκλειστικά και μόνο για να ωφεληθεί ο ίδιος και να καταστεί ικανός δάσκαλος.

Αφού αρχίσει να αναπτύσσεται δειλά-δειλά μία πιο χαλαρή σχέση τα δύο εμπλεκόμενα μέρη συναποφασίζουν για την έναρξη των παρατηρήσεων που πρόκειται να κάνει ο Μέντορας στην τάξη. Ο εκπαιδευόμενος θα πρέπει να καταλάβει ότι οι παρατηρήσεις των διδασκαλιών του γίνονται με απώτερο σκοπό την καταγραφή των αναγκών και των ελλείψεων που παρουσιάζει. Σε καμία περίπτωση ο Μέντορας δεν στοχεύει στην ποσοτική αξιολόγηση αυτού και στη δημιουργία ενός “τρομοκρατικού κλίματος”. Ο καθοδηγητής πηγαίνει στην αίθουσα έτσι ώστε να σχηματίσει μία προσωπική άποψη για τους μαθητές, το επίπεδό τους και τη συμπεριφορά τους και βάσει των πληροφοριών που άντλησε να μπορεί εν συνεχεία να κάνει εύστοχες παρατηρήσεις και να παρέχει κατάλληλες συμβουλές.

Κατά τη διάρκεια των πρώτων παρατηρήσεων ο Μέντορας πρέπει να κρατά μία διακριτική στάση χωρίς να αγχώνει και να φοβίζει τον εκπαιδευόμενο κρατώντας συνεχώς σημειώσεις και παρατηρώντας κάθε του κίνηση με το βλέμμα του κριτή. Θα πρέπει με την όλη του παρουσία να χαλαρώσει το νεοδιοριζόμενο και να του μεταδώσει την αίσθηση ότι είναι εκεί για το καλό του. Βέβαια είναι λογικό να αναρωτιέται ο καθένας μας πως από μια διαδικασία παρατηρήσεων μπορεί να μάθει ένας αρχάριος δάσκαλος τον τρόπο του να διδάσκει.

Η απάντηση δίνεται από την ίδια τη φύση του προγράμματος και της συμβουλευτικής διαδικασίας. Έπειτα από τις πρώτες παρατηρήσεις και τη συλλογή των απαραίτητων πληροφοριών εντός της σχολικής αίθουσας, ο Μέντορας διαμορφώνει το ατομικό προφίλ του εκπαιδευόμενου και της τάξης όπου διδάσκει. Με αυτόν τον τρόπο ο καθοδηγητής μπορεί στην επόμενη συνάντηση που θα έχει με το νεοδιοριζόμενο να του παρουσιάσει, μέσα σε φιλικό κλίμα, τα στοιχεία που συνέλεξε και μέσα από έναν γόνιμο διάλογο να συναποφασίσουν τους τομείς που χρειάζονται βοήθεια και περισσότερη ενίσχυση. Έτσι, Μέντορας και εκπαιδευόμενος προσανατολίζονται σ' έναν κοινό σκοπό όπου αποτελεί και το “κλειδί” της επιτυχίας.

Κατά τη διάρκεια των συναντήσεων ο εκπαιδευόμενος παρουσιάζει στο Μέντορα τους τρόπους με τους οποίους σκέφτεται να διδάξει, τις αμφιβολίες που έχει και τα γενικότερα προβλήματα που πρέπει να αντιμετωπίσει. Από την άλλη πλευρά του ο καθοδηγητής καταθέτει τις απόψεις του χωρίς να τις επιβάλλει και προτείνει εναλλακτικούς τρόπους προσέγγισης με βάση τις εμπειρίες του και το προφίλ που έχει δημιουργήσει. Θα πρέπει να σημειώσουμε εδώ ότι οι συναντήσεις που πραγματοποιούνται απαιτούν πολύ χρόνο και άμεση προσωπική επαφή. Θα πρέπει επίσης να παρέχεται η δυνατότητα στον εκπαιδευόμενο να επικοινωνεί με το Μέντορά του με πολλούς τρόπους όπως την τηλεφωνική συνδιάλεξη, την αποστολή ηλεκτρονικών μηνυμάτων κ.ά. καθώς είναι απολύτως λογικό οι

δύο εταίροι να μην μπορούν να συναντιούνται ανά πάσα στιγμή. Βέβαια ο καλύτερος τρόπος επαφής που πρέπει να επιδιώκεται τόσο από τον καθοδηγητή όσο και από τον εκπαιδευόμενο είναι ο προσωπικός.

Πάρα ταύτα η μάθηση της διδασκαλίας επιτελείται κατά την εισαγωγή του σημαντικότερου στοιχείου των προγραμμάτων καθοδήγησης. Κι αυτό είναι ο ρόλος του προτύπου που αναλαμβάνει ο Μέντορας και η πραγματοποίηση διδασκαλιών από τον ίδιο εντός της τάξης. Η εναλλαγή των ρόλων είναι αυτή που προσφέρει στο νεοδιοριζόμενο ένα πλήθος γνώσεων που δεν υπάρχουν μέσα σε κανένα επιστημονικό εγχειρίδιο. Ο καθοδηγητής κατά τη διάρκεια της παρουσίας του στην τάξη δεν κάθεται ως παθητικός δέκτης ή ως ένας απλώς παρατηρητής που δεν αλληλεπιδρά με τους παρευρισκομένους και δεν συμμετέχει στα δρώμενα. Είναι αυτός που ως “απομηχανής θεός” παρεμβαίνει την κατάλληλη στιγμή και παρέχει την απαιτούμενη υποστήριξη στον εκπαιδευόμενό του. Όταν ο ίδιος το κρίνει αναγκαίο ή όταν ο νεοδιοριζόμενος το ζητήσει παρεμβαίνει ευγενικά παρουσιάζοντας τον εναλλακτικό τρόπο προσέγγισης τις δυσκολίας από τη ματιά του έμπειρου δασκάλου.

Με αυτό τον τρόπο ο Μέντορας μπαίνει στη θέση του αρχάριου δασκάλου, βιώνει το άγχος της παρατήρησης ενώ παράλληλα διδάσκει νέους τρόπους μεθοδολογίας. Επίσης, ο νεοδιοριζόμενος εκείνη τη στιγμή και καθόσον παρατηρεί εμπλουτίζει το ρεπερτόριο των εμπειριών του, αναπτύσσει το προσωπικό του διδακτικό στυλ και ασκεί κριτική για το εάν η προτεινόμενη πρακτική αποφέρει εν τέλει καρπούς. Σε καμία περίπτωση δεν θα πρέπει να θεωρήσουμε τη διδασκαλία του Μέντορα ή την παρέμβαση του ως την πλέον αποτελεσματική. Όπως έχουμε προαναφέρει ο καθοδηγητής δεν θεωρείται ως ο παντογνώστης της υπόθεσης αφού μέσα από τα προγράμματα καθοδήγησης επιμορφώνεται και ο ίδιος. Απλώς παρουσιάζει τη δική του πρόταση και αφήνει στη δικαιοδοσία του εκπαιδευόμενου εάν θα την ενστερνιστεί ή όχι. (Trubowitz et al., 2003).

Είναι πολύ σημαντικό για το νεοδιοριζόμενο να μπορεί να μπαίνει στη θέση του παρατηρητή και να βιώνει τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει εκείνη τη στιγμή ένα άτομο που προσπαθεί να εντοπίζει τις αδυναμίες του άλλου. Μέσω αυτής της αμφίδρομης σχέσης που αναπτύσσεται οι εμπλεκόμενοι μπορούν να καταλάβουν τα συναισθήματα του άλλου με συνέπεια να μπορούν να κατανοήσουν τον εταίρο τους και να αναπτύξουν μία φιλική και πιο ουσιαστική σχέση. Χωρίς αυτή την εναλλαγή ο Μέντορας θα παρέμενε μέσα στη σχέση ως ο αυστηρός αξιολογητής και ο καθοδηγούμενος ως το στόχο της επιβολής των αδυναμιών και τις επίρριψης μόνο των σφαλμάτων και των αδυναμιών.

Εκτός όμως αυτής της διαδικασίας ο νεοδιοριζόμενος εκπαιδευτικός επωφελείται και από τις ανατροφοδοτήσεις που επακολουθούν των διδασκαλιών και που πραγματοποιούνται

πέραν των πλαισίων της σχολικής αίθουσας. Η λεγόμενη “ανατροφοδότηση” αποτελεί και για τους δύο μία μεγάλη ευκαιρία για έκφραση απόψεων και συναισθημάτων που αποκόμισαν από τις διδασκαλίες και για αναθεώρηση αυτών. Η συμβολή του αναστοχασμού φαίνεται και από τις τοποθετήσεις που έχουν κάνει κατά καιρούς ερευνητές πάνω στο θέμα. Για παράδειγμα, οι West-Burnham and Q’ Sullivan το 1998 (Hagger et al., 2006, 6) επισήμαναν ότι η καθοδήγηση και η ανατροφοδότηση είναι απαραίτητα για την παραγωγή θεμελιωμένης και εσωτερικευμένης μαθησιακής εμπειρίας. Αντίστοιχα, ο Thompson (2001 στο Hagger et al., 2006, 6) έχει επισημάνει ότι καθοδήγηση χωρίς στοχασμό δεν καθιστά δυνατή τη μάθηση.

Κατά τη διάρκεια της ανατροφοδότησης οι εταίροι συζητούν για το τι πέτυχε και τι όχι, για ποιους λόγους δεν μπόρεσαν να εφαρμοσθούν όλα όσα είχαν προγραμματίσει, τι διαφορετικούς χειρισμούς απαιτεί αυτή η τάξη και πως μπορούν να γίνουν καλύτεροι. Ο καθοδηγούμενος σε αυτές τις συναντήσεις απεγκλωβίζεται από το έντονο συναισθηματικό φορτίο της τυχόν αποτυχίας και επικεντρώνεται στην αναζήτηση του νέου και του διαφορετικού. Δεν προσκολλάται στα αρνητικά της διδασκαλίας του αλλά στα θετικά αυξάνοντας έτσι την αυτοπεποίθηση του και αυτογνωσία του. Μπορεί να δει τι κατέχει και τι δάσκαλος είναι μέσα από τα μάτια του Μέντορά του, ο οποίος λειτουργεί ως καθρέφτης του εαυτού του. Είναι μία διαδικασία συνεχούς αναζήτησης και έρευνας.

Σημαντικό στοιχείο στις ανατροφοδοτήσεις είναι η ύπαρξη ενός ημερολογίου (το λεγόμενο “log”) όπου μέσα σ’ αυτό ο νεοδιοριζόμενος μπορεί να οργανώσει το λαβύρινθο του μυαλού του. Μέσα σ’ αυτό ο δάσκαλος μπορεί να “αιχμαλωτίσει” τις σκέψεις και τις εμπειρίες που βιώνει στις διδασκαλίες του αλλά και τις ιδέες και τα συναισθήματα που τον κυριεύουν. Επιπροσθέτως, η ύπαρξη ενός ημερολογίου μπορεί να βοηθήσει στην οργάνωση των συναντήσεων των δύο εταίρων, των αποριών και των ερωτήσεων που μπορούν να διατυπωθούν. Φυσικά, ο δάσκαλος μπορεί να κρατά κάποιο ημερολόγιο αλλά με διαφορετική δομή μιας και μέσα σ’ αυτό ο καθένας σημειώνει τι θεωρεί εκείνος σημαντικό χωρίς να ακολουθεί κάποιες βασικές κατευθύνσεις. Είναι καθαρά ένα προσωπικό αρχείο που διευκολύνει την καθοδήγηση και συνάμα αναπτύσσει την ικανότητα της κριτικής σκέψης και της συγγραφής σημειώσεων (Trubowitz, 2003, 26-28).

Παρά τα τεράστια πλεονεκτήματα που αποφέρει η σχέση μεταξύ Μέντορα και εκπαιδευομένου, ο δεύτερος μπορεί να ανανεώσει τις γνώσεις και τις πρακτικές του μέσα από την συχνή επαφή με τους υπόλοιπους συναδέλφους του σχολείου που εργάζεται. Μέσω αυτών του δίνεται η δυνατότητα να αναζητήσει πληροφορίες και συμβουλές που πιθανόν ο καθοδηγητής να μην είναι σε θέση να του παράσχει. Υπάρχουν πολλές πιθανότητες κάποιος

από τους συναδέλφους να δίδασκε στην τάξη που έχει αναλάβει ο νεοδιοριζόμενος και να γνωρίζει πολλά για τα παιδιά και τα χαρακτηριστικά τους. Γι' αυτό θα πρέπει τόσο ο καθοδηγούμενος όσο και οι συνάδελφοι του σχολείου να επιθυμούν μία γόνιμη συνεργασία που μπορεί να αποφέρει θετικά αποτελέσματα για όλους.

Επομένως, συμπεραίνουμε ότι η μάθηση της διδασκαλίας είναι ένα κράμα πολλών και ποικίλων παραγόντων. Πέραν των θεωρητικών μαθημάτων που διδάσκεται ένας μελλοντικός δάσκαλος στο Πανεπιστήμιο η απόσταση μεταξύ αυτών και της εφαρμογής τους στην πράξη δημιουργεί περισσότερες ανάγκες για περαιτέρω ενίσχυση και υποστήριξη. Η κατοχή ενός τίτλου σπουδών δεν σημαίνει ότι ο νεοδιοριζόμενος είναι πανέτοιμος να διδάξει χωρίς να αντιμετωπίζει εμπόδια που δεν μπορεί να προσπεράσει από μόνος του. Η γνώση του να μαθαίνεις να διδάσκεις αποκτιέται μέσα από την πράξη και τη συνεχή τριβή με το αντικείμενο της διδασκαλίας. Εκεί λοιπόν έρχεται και ο θεσμός του Μέντορα να υποβοηθήσει αυτή τη διαδικασία υποστηρίζοντας το νεοδιοριζόμενο στο σοκ της πράξης που βιώνει και προσφέροντάς του αυτά που πραγματικά έχει ανάγκη τη δεδομένη περίοδο της επαγγελματικής του καριέρας.

2.11. Ομάδες εργασίας

Στην πραγματικότητα η συστηματική και μεθοδική προετοιμασία (coaching) των εκπαιδευτικών βοηθά στην ανάπτυξη της ανοιχτής συνεργασίας και της εμπιστοσύνης ανάμεσα στα άτομα και αποτελεί τη βάση για την επαγγελματική ανάπτυξη σε μερικές εταιρείες (Whitemore 1995, Barker 1998, Skiffington & Zeus 2000 στο Rhodes et al., 2004, 13). Θα μπορούσαμε να την ορίσουμε ως μία διαδικασία “ξεκλειδώματος” του δυναμικού ενός ατόμου και τη μεγιστοποίηση της απόδοσή του (Whitemore 1995 στο Rhodes et al., 2004, 13). Το coaching, ως τμήμα των προγραμμάτων καθοδήγησης, είναι μια διαδικασία που βοηθά στην εμφάνιση της μάθησης και της ανάπτυξης, συνεπώς και στη βελτίωση της απόδοσης (Barker & Al 2000 στο Rhodes et al., 2004, 13). Μέσα σ' αυτό έχεις κάποιον να σε παρακολουθεί στη συγκεκριμένη περιοχή της δραστηριότητάς σου, να σχολιάζει αυτό που κανείς καλά, να σου προτείνει στρατηγικές για βελτίωση και πιθανόν να σε παρακολουθεί ξανά (Gardiner 2001 στο Rhodes et al., 2004, 13).

Το coaching ή αλλιώς η “προπόνηση” παρουσιάζει κάποιες βασικές ομοιότητες αλλά κυρίως διαφορές με τη διαδικασία του mentoring. Και τα δύο στοχεύουν στην παροχή υποστήριξης και ενθάρρυνσης με απώτερο σκοπό την δραστηριοποίηση του εκπαιδευόμενου και την πραγματοποίηση ποιοτικών αλλαγών από την πλευρά του. Επίσης, χρησιμοποιούν την τεχνική των ερωτήσεων ενώ βασίζονται στην παρατήρηση και τη συζήτηση. Παρά το

γεγονός ότι επιδιώκουν σαφώς την επαγγελματική ανάπτυξη του καθοδηγούμενου μέσω της παροχής υποστήριξης, μεταξύ τους παρουσιάζουν κάποιες βασικές αποκλίσεις πράγμα το οποίο μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι δεν πρόκειται για ίδιες διαδικασίες παρά την αρχική φαινομενική τους ομοιότητα.

Το mentoring είναι καθαρά ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα και μία αμφίδρομη διαδικασία μάθησης. Ο Μέντορας μοιράζεται ελεύθερα τις εμπειρίες και τις δεξιότητες που ήδη διαθέτει ενώ διακατέχεται από ένα βαθύ προσωπικό ενδιαφέρον για τη μακρόχρονη ανάπτυξη του καθοδηγούμενου του. Το πιο σημαντικό σ' ένα τέτοιο πρόγραμμα, τυπικό ή μη, είναι ότι δίνεται η δυνατότητα στον εκπαιδευόμενο για ατομική επιλογή και ανακάλυψη μίας ξεχωριστής προσωπικής κατεύθυνσης. Χωρίς να είναι άκρως οριοθετημένο, ο Μέντορας μπορεί να εστιάσει την προσοχή του στην ανάπτυξη του εταίρου του που οδηγεί στην επαγγελματική ωριμότητα χωρίς να επιδιώκει αποκλειστικά την αξιολόγηση της απόδοσης. Τα εμπλεκόμενα μέρη συζητούν για ευρύτερα θέματα που αφορούν τη ζωή και την καριέρα τους αφού έχουν αναπτύξει μια ειλικρινής σχέση μεταξύ τους. Ο καθοδηγητής σε καμία περίπτωση δεν ασκεί πίεση στον εκπαιδευόμενο και δεν τον αντιμετωπίζει ως κάτι "κατώτερο" από αυτόν. Προτείνει λύσεις και θέματα προς συζήτηση και δίνει την ελευθερία της επιλογής και της αυτο-αποκάλυψης.

Αντίθετα, το coaching θα μπορούσαμε να πούμε ότι είναι μια πιο τυπική και προγραμματισμένη διαδικασία που ελαχιστοποιεί τις ευκαιρίες για αναθεώρηση και εκ νέου προσαρμογή. Το έργο και η ανησυχία του λεγόμενου προπονητή περιστρέφεται γύρω από την απόδοση του καθοδηγούμενου του και την ικανότητα αυτού να σημειώσει σημαντικές αλλαγές. Βασίζεται σε τυπικές συναντήσεις για συζητήσεις σχετικά με τους ρόλους, τις ευθύνες και τις προσδοκίες των συμμετεχόντων. Επίσης, μια βασική διαφορά είναι ότι ο προπονητής δομεί συγκεκριμένες δραστηριότητες για τους εκπαιδευόμενους χωρίς να μπορούν συνήθως να επιλέξουν από μόνοι τους ποια τους ταιριάζει καλύτερα. Ο προπονητής εφαρμόζει το πρόγραμμα όχι ατομικά αλλά σε μία ομάδα καθοδηγούμενων και στοχεύει στη βελτίωση των επιδόσεων ενώ τους κατευθύνει σε κάποιο τελικό αποτέλεσμα. Βρίσκεται σε μία συνεχή παρακολούθηση της προόδου των εταιρών του χρησιμοποιώντας τη στρατηγική της αξιολόγησης και παρέχοντας συμβουλές που αφορούν την αύξηση της αποτελεσματικότητας και της αποδοτικότητας.

Ο καθοδηγητής εστιάζει το ενδιαφέρον του στη βελτίωση της συμπεριφοράς και δεν επιδιώκει τόσο την ολόπλευρη ανάπτυξη των εκπαιδευομένων όσο την ανάπτυξη ειδικών δεξιοτήτων, ικανοτήτων και γνώσεων που αφορούν την απόδοση του ατόμου στην εργασία του. Επιπλέον, έχει συγκεκριμένους στόχους για κάθε συζήτηση ενώ διορίζεται και δεν

επιλέγεται ως καθοδηγητής όπως γίνεται συχνά στο mentoring. Ένα άλλο βασικό χαρακτηριστικό είναι ότι εδώ ο προπονητής προσδίδει στο ρόλο του την αξία του κυρίαρχου και του ηγέτη μέσα στη σχέση που αναπτύσσει με τους εταίρους του με συνέπεια να δημιουργεί ένα πιο αυστηρό κλίμα περιορίζοντας ταυτόχρονα και τις δυνατότητες για ανάπτυξη μιας πιο οικείας και άτυπης σχέσης.

Αυτή η καθοδήγηση λοιπόν μπορεί να λάβει χώρα μέσα σε ομάδες συνεργασίας με συναδέλφους ή αλλιώς στις λεγόμενες ομάδες δικτύωσης. Ως ομάδες δικτύωσης μπορούμε να ορίσουμε σε γενικές γραμμές μία ομάδα που περιλαμβάνει δύο ή περισσότερα άτομα τα οποία συνεργάζονται έχοντας ως στόχο τη βελτίωση, την ανταλλαγή πληροφοριών και απόψεων, την εξάπλωση καλών πρακτικών και την οργάνωση αμοιβαίας υποστήριξης και μάθησης. Δικτύωση τέτοιου είδους μπορεί να εμφανιστεί ανάμεσα σε άτομα ή ομάδες οργανισμών ή σε συνεργασία με άλλους οργανισμούς. Θα πρέπει να τονίσουμε σ' αυτό το σημείο ότι η δικτύωση μεταξύ ατόμων είναι έμφυτη στις σχέσεις καθοδήγησης και συμβουλευτικής.

Η καθοδήγηση είναι αναπόσπαστο κομμάτι της επαγγελματικής ανάπτυξης αλλά είναι αποτελεσματική μόνο όταν υπάρχει κλίμα συνεργασίας. Σύμφωνα με τον Torrance (1984 in Hansford et al., 2002 στο Rhodes et al., 2004, 76) οι οργανισμοί στους οποίους τα άτομα μένουν χωρίς καθοδήγηση είναι πιο ευαίσθητα σε μια σειρά προβλημάτων όπως η εκπαιδευτική αποτυχία, έλλειψη συγκέντρωσης, ενθουσιασμού και δημιουργικότητας κάτω από τη σύγχυση και την ανικανοποίητη εργασία.

Τα προγράμματα καθοδήγησης υπονοούν μια εκτεταμένη σχέση που περιλαμβάνει επιπρόσθετη συμπεριφορά όπως είναι η συμβουλευτική και η επαγγελματική φιλία ενώ η δικτύωση με τους συναδέλφους υπονοεί την ευκολία να συνεργάζεσαι παραγωγικά ώστε να μαθαίνεις από τους άλλους και με τους άλλους (Gardiner 1998 στο Rhodes et al., 2004, 12). Γι' αυτό και οι επιτυχημένες σχέσεις δικτύωσης βρίσκονται στην καρδιά της καθοδήγησης (coaching) και των αντίστοιχων προγραμμάτων συμβουλευτικής.

Τα αποτελέσματα της εφαρμογής στρατηγικών συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης στα σχολεία της Αγγλίας (Rhodes et al., 2004, 10) δείχνουν ότι η χρήση της καθοδήγησης και των μηχανισμών δικτύωσης συναδέλφων συμβάλλουν σε σημαντικό βαθμό στη βελτίωση της επαγγελματικής ανάπτυξης και της αποδοτικότητας των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Επιπλέον, ανάμεσα στα πιθανά οφέλη που θα αποφέρει η υιοθέτηση αυτών των μηχανισμών μπορούν να συμπεριληφθούν η αμοιβαία υποστήριξη για μάθηση, η εξάπλωση των καλών πρακτικών, η μετάφραση της γνώσης του εκπαιδευτικού στην γνώση του μαθητή και η καθιέρωση επιθυμητής αλλαγής. Εκείνο που τονίζεται ιδιαίτερα είναι η σπουδαιότητα εκμάθησης των

εκπαιδευτικών μαζί και από άλλους εκπαιδευτικούς, η υποστήριξη από το σχολείο στη βελτίωση των πρακτικών των εκπαιδευτικών ως το αποτέλεσμα της επαγγελματικής ανάπτυξης και η ενθάρρυνση των σχολείων στη δημιουργία επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης.

Στην περίπτωση των ομάδων συνεργασίας, η ανάπτυξη περιλαμβάνει την καθοδήγηση και την ανατροφοδότηση πάνω στην επαγγελματική τους πρακτική για μια περίοδο εβδομάδων ή μηνών. Εξάλλου η καθοδήγηση από συναδέλφους (peer-coaching) είναι μια ιδέα που τη βρίσκουμε και στις ΗΠΑ και έχει οριστεί από τον Robbins (1995 στο Rhodes et al., 2004, 11) ως μια απόρρητη διαδικασία μέσω της οποίας δυο ή περισσότεροι συνάδελφοι εργάζονται μαζί για να στοχαστούν πάνω σε σύγχρονες πρακτικές, επεκτείνονται, εξευγενίζουν και δημιουργούν νέες δεξιότητες, μοιράζονται ιδέες, επιτελούν έρευνα, διδάσκουν ο ένας τον άλλο ή επιλύουν προβλήματα μέσα στο εργασιακό περιβάλλον.

Σε αυτές τις ομάδες απαιτείται η ανάληψη του ρόλου του ομαδάρχη ο οποίος είναι υπεύθυνος για το συντονισμό και τον προσανατολισμό της ομάδας στις σωστές κατευθύνσεις. Επιπλέον, είναι υπεύθυνος για την ανάπτυξη αποτελεσματικών εργασιακών σχέσεων μέσα σε μια ομάδα, δηλαδή μεταξύ των μελών αυτής αλλά και άλλων συναδέλφων για αυτό και ο ρόλος του είναι σημαντικός και καθαρά υποστηρικτικός. Πρέπει να είναι επιδέξιος Μέντορας, καθοδηγητής και σύνδεσμος δικτύωσης για να βελτιώσει την επίδοση της ομάδας και των ατόμων που ανήκουν σε αυτήν. Η ανάπτυξη αυτή μπορεί κατά πολύ να εξαρτηθεί από την ικανότητα του ομαδάρχη να στηρίζει, να ενθαρρύνει και να καθιστά δυνατή την επαγγελματική μάθηση των μελών. Μεγάλης προτεραιότητας ανάγκη είναι ακόμη η εκπαίδευση των ηγετών στις διαπροσωπικές και επαγγελματικές δεξιότητες των προγραμμάτων καθοδήγησης καθώς έρευνες (Thompson 2001 στο Rhodes et al., 2004, 64) έχουν δείξει ότι οι ηγέτες εκπαιδευτικοί δεν συμβάλλουν στην επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού. Ο καλός ομαδάρχης-αρχηγός που λειτουργεί ως καθοδηγητής έχει καλές διαπροσωπικές ικανότητες, προθυμία να χειριστεί το δύσκολο προσωπικό και ικανότητα να δεσμεύει τα μέλη της ομάδας στη διαδικασία της ηγεσίας. Θα μπορούσαμε να αναφέρουμε κάποιες βασικές δεξιότητες που πρέπει να διαθέτει ένας καλός αρχηγός μίας ομάδας δικτύωσης:

- Ικανότητα να διατυπώνει εύστοχες ερωτήσεις που χαρακτηρίζονται από σαφήνεια.
- Ικανότητα χειρισμού δύσκολων καταστάσεων όπως διαφωνίες και διαμάχες εντός της ομάδας.
- Ικανότητα να ηγείται.

2.12. Πιθανά προβλήματα με το Μέντορα και η ανάγκη επιμόρφωσης αυτών

Από πολλές απόψεις και οπτικές το κάθε πρόγραμμα καθοδήγησης είναι μια αφύσικη δραστηριότητα για τον εκπαιδευτικό. Ορισμένοι δάσκαλοι είναι καλοί και αποτελεσματικοί μέσα στις τάξεις, γιατί είναι σε θέση να παρακολουθούν και να ελέγχουν κατά πόσο οι μαθητές έχουν κατανοήσει την προσφερόμενη γνώση προσφέροντάς τους παράλληλα σημαντικές ιδέες. Ωστόσο, είναι δυνατόν πολλοί από αυτούς να μην μπορούν να μεταφέρουν επαρκώς τις γνώσεις τους σε συναδέλφους και να εξηγήσουν τις αρχές που διέπουν την πρακτική τους.

Σε αυτό το σημείο έρχονται να προστεθούν άλλες δύο αδυναμίες των έμπειρων δασκάλων. Η πρώτη αφορά την ανάλυση των σύνθετων τεχνικών που χρησιμοποιούν οι ίδιοι κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών τους σε συνιστώσες κατανοητές από τους νέους συναδέλφους. Η δεύτερη σχετίζεται με την ικανότητα δημιουργίας ενός εξατομικευμένου προγράμματος που θα περιλαμβάνει βασικές αρχές και γνώσεις που μπορεί να αποκτήσει κάποιος όσον αφορά το πως να διδάσκεις αποτελεσματικά. Αυτό το πρόγραμμα πρέπει να είναι προσαρμοσμένο στις δυνατότητες αλλά κυρίως στις αδυναμίες που εμφανίζει ένας αρχάριος και μέσα σ' ένα πλαίσιο με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά (Feiman-Nemser, 2003, 5).

Επομένως, ο νέος ρόλος που καλείται να αναλάβει ένας υποψήφιος Μέντορας είναι πολύ διαφορετικός από αυτόν που επιτελεί μέσα στην τάξη (Feiman-Nemser, 1993, 705). Βάσει αυτών των αδυναμιών εμφανίζεται η ανάγκη τόσο για συστηματική και ολοκληρωμένη προετοιμασία των εν δυνάμει Μεντόρων όσο και για μία συνεχή μετεκπαίδευση των εν ενεργεία καθοδηγητών. Όσον αφορά την προετοιμασία θα πρέπει να πραγματοποιείται πριν την έναρξη της σχολικής χρονιάς. Στην αρχή του έτους συνήθως οι Μέντορες επιμορφώνονται σχετικά με τη σχέση που πρέπει να αναπτύξουν με τους εκπαιδευόμενους τους, τα καθήκοντα τους, τα δικαιώματα και τις μηνιαίες απολαβές που θα έχουν κ.ά. (Evertson, Carolyn M., Smithey, Margaret W., 2000, Mentoring Effects on Proteges Classroom Practice: An Experimental Field Study. *Teaching and Learning*, 93(5), 294).

Αυτή η προετοιμασία όμως δεν αρκεί για να θεωρηθεί ένας έμπειρος εκπαιδευτικός ως καλός και κατάλληλος Μέντορας. Απαιτείται ένα είδος μετεκπαίδευσης και επιμόρφωσης κατά τη διάρκεια του έτους και ενώ αυτοί εργάζονται ως καθοδηγητές. Συγκεκριμένα, σε πολλά προγράμματα που εφαρμόζονται ανά τον κόσμο, οι Μέντορες παρακολουθούν όλο το χρόνο εβδομαδιαία τρία σεμινάρια προσωπικού χωρίς να αφήνουν τα καθήκοντα του συμβούλου που έχουν αναλάβει (Feiman-nemser, 2001, 27). Κατά τη διάρκεια αυτών των σεμιναρίων τίθενται συγκεκριμένες ερωτήσεις και περιγράφονται ειδικότερες καταστάσεις με

σκοπό την ολόπλευρη εκπαίδευση των καθοδηγητών και την επαρκή προετοιμασία τους. Επίσης, σε κάθε ομάδα, οι Μέντορες μπορούν να διαβάζουν και να συζητούν διάφορα άρθρα και βιβλία που αφορούν τη διδασκαλία και τους τρόπους μάθησης και τα οποία επιλέγονται από το διευθυντή του προγράμματος (Feiman-Nemser, 2001, 707).

Με αυτό τον τρόπο δίνεται η ευκαιρία στους καθοδηγητές να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους, να αποσαφηνίσουν τις πεποιθήσεις τους, να αναπτύξουν έναν κοινό κώδικα επικοινωνίας και να κατανοήσουν απόλυτα το νέο τους ρόλο. Ακόμη, μαθαίνουν πολλά σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να εργάζονται με τους νεοδιοριζόμενους και για την αξία της συνεργασίας. Όλα αυτά φυσικά γίνονται μέσα σ' ένα κλίμα αμεσότητας και την αμφίδρομη και εποικοδομητική σχέση που αναπτύσσουν με τους υπόλοιπους συναδέλφους της ομάδας. Μέσα στις κοινότητες των συναδέλφων οι καθοδηγητές μπορούν να μοιραστούν το όραμα για μια καλύτερη διδασκαλία, να δεσμευτούν για μια σταδιακή βελτίωση της δημόσιας εκπαίδευσης και να εκτιμήσουν την αξία της έρευνας. Επομένως, όπως είναι απολύτως λογικό, η όλη διαδικασία έχει ως αποτέλεσμα οι Μέντορες μετά από κάθε χρόνο επιμόρφωσης να γίνονται πιο ικανοί στο έργο τους και να αισθάνονται καλύτερα αποκτώντας μεγαλύτερη σιγουριά για τον εαυτό τους και τις ικανότητες που διαθέτουν (Feiman-Nemser, 2001, 27).

Κατά τη γνώμη μου θεωρώ άκρως απαραίτητη τη σύσταση ομάδων καθοδηγητών και την επιμόρφωση αυτών κατά τη διάρκεια εργασίας τους στη σχολική χρονιά. Είναι αδύνατον να θεωρούμε έναν Μέντορα ως άξιο και ικανό να προσφέρει βοήθεια παρέχοντάς του μόνο μία μικρή προετοιμασία πριν την έναρξη του προγράμματος. Ο καθοδηγητής μπορεί να κατέχει μία πλειάδα γνώσεων και προσόντων ωστόσο έχει ανάγκη και ο ίδιος από ανατροφοδότηση, αποφόρτιση από τα συναισθήματα που τον διακατέχουν και επαφή με τα νέα δεδομένα που εμφανίζονται. Μέσα σε αυτές τις κοινότητες ο Μέντορας μπορεί να καταθέσει ελεύθερα τις απόψεις και τις εμπειρίες που αποκόμισε, να μιλήσει για τα ιδιαίτερα προβλήματα που αντιμετώπισε και να εκφράσει όλα όσα τον απασχολούν. Είναι πολύ σημαντικό να μπορείς να επικοινωνείς με άτομα που βιώνουν την ίδια κατάσταση και μπορούν να καταλάβουν τους φόβους και τα άγχη σου. Με αυτόν τον τρόπο ο καθοδηγητής μπορεί να μαθαίνει από και με τους συναδέλφους του, να εξελίσσεται και να προάγεται σε καλύτερο επαγγελματία και υποστηρικτή.

Για να κατευθύνουν λοιπόν τους Μέντορες σ' έναν παραγωγικό τρόπο εργασίας πρέπει το εκάστοτε πρόγραμμα να προσφέρει ευκαιρίες παρακολούθησης και ανάλυσης των αποτελεσματικών μοντέλων συμβουλευτικής. Επιπροσθέτως, θα πρέπει να δίνεται η δυνατότητα για ανάπτυξη δεξιοτήτων παρατήρησης και διεξαγωγής διαλόγου μέσα σε

ατμόσφαιρα αμοιβαίου σεβασμού και εμπιστοσύνης. Τέλος, θα πρέπει ο Μέντορας μέσα από την επιμόρφωση που θα λάβει, να αναπτύξει ένα αξιόπιστο σύστημα αξιολόγησης των νεοδιοριζόμενων δασκάλων και της προσωπικής του πορείας ως σύμβουλος και υποστηρικτή.

Συμπερασματικά διαπιστώνουμε ότι μέσω της επαγγελματικής ανάπτυξης, τα προγράμματα ένταξης και καθοδήγησης αυξάνουν τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών που αφορούν τις επικοινωνιακές συζητήσεις και τη συλλογική εργασία. Χωρίς αυτά τα δύο βασικά στοιχεία δεν είναι δυνατή η διαμόρφωση αυθεντικών επαγγελματικών κοινοτήτων συνεχούς μάθησης. Η συμβολή στην ανάπτυξη των εν δυνάμει Μεντόρων συμβάλλει στη διατήρηση και στην ανανέωση των έμπειρων δασκάλων με την ταυτόχρονη ανάληψη νέων ρόλων όπως συμβαίνει στα σχολεία που βασίζονται στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών (Feiman-Nemser et al., 2003, 5).

3. Εφαρμογή του θεσμού στα Πανεπιστημιακά Ιδρύματα

Βάσει των αποτελεσμάτων ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί η εφαρμογή προγραμμάτων καθοδήγησης στις Σχολές εκπαιδευτικών χαρακτηρίζεται ως επιτακτική ανάγκη. Οι κύριοι λόγοι που δημιουργούν αυτή την αίσθηση είναι τα στατιστικά στοιχεία που δείχνουν την έλλειψη χρόνου πρακτικής εξάσκησης των φοιτητών, τα άκαρπα προγράμματα σπουδών στις εν λόγω Σχολές, την απουσία δυνατότητας σύνδεσης της θεωρίας με την πράξη και την ανεπαρκή επικοινωνία Πανεπιστημίου και σχολικών μονάδων (Yavuz, 2011, 43). Όλα αυτά έχουν ως επακόλουθο την εμφάνιση έντονης διαφοράς στις δυνατότητες της εκπαίδευσης, τα Προγράμματα Σπουδών και το ρόλο που καλούνται εν τέλει να αναλάβουν στο μέλλον οι αρχάριοι εκπαιδευτικοί.

Έτσι λοιπόν στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα και συγκεκριμένα σε αυτά που φοιτούν οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί μπορούν να εφαρμοσθούν προγράμματα καθοδήγησης επίσημα και ανεπίσημα. Σε ένα επίσημο πρόγραμμα συνήθως υπάρχει ένας μάνατζερ που διασφαλίζει τις απαραίτητες πηγές και τον κατάλληλο χρόνο. Παράλληλα όμως διασφαλίζει και την κατάλληλη εκπαίδευση για τους εκπαιδευτικούς που θα γίνουν Μέντορες. Ακόμη, μέσα στα Πανεπιστήμια μπορεί να υπάρχουν εκπαιδευτικοί που είναι Μέντορες σε φοιτητές και φοιτητές που είναι Μέντορες σε άλλους φοιτητές. Τέλος, είναι δυνατόν να λάβει χώρα καθοδήγηση από συναδέλφους στο προσωπικό, εξωτερικοί εθελοντές Μέντορες για προσωπικό και φοιτητές και εθελοντές Μέντορες για ενήλικες και νεαρούς μαθητές. Παρόλα αυτά τα πιο πολλά προγράμματα καθοδήγησης προορίζονται για άτομα που είναι καινούρια σε μια δραστηριότητα και σ' ένα περιβάλλον (Rhodes et al., 2004)

Σε γενικές γραμμές θα μπορούσαμε να πούμε ότι τα προγράμματα καθοδήγησης που εφαρμόζονται στις Σχολές των εκπαιδευτικών παρέχουν στους φοιτητές βοήθεια στους εξής τομείς:

α) Παροχή πληροφοριών σχετικά με τη Διδακτική Μεθοδολογία: καταρχήν ο όρος “Διδακτική”, βάσει της βιβλιογραφίας, ορίζεται ως η επιστήμη που έχει ως αντικείμενο έρευνας και εφαρμογής τη διδασκαλία (Χριστιάς, 1992). Από την άλλη, με τον όρο “Μεθοδολογία” (μετά και οδός = μεθ’ οδός) εννοούμε την οδό-το δρόμο που ακολουθούν δάσκαλος και μαθητής, για να πετύχουν τους σκοπούς της διδασκαλίας των διαφόρων μαθημάτων.

Καθώς λοιπόν το επάγγελμα του δασκάλου βασίζεται αποκλειστικά στη διδασκαλία εντός των σχολικών τάξεων, οι φοιτητές θα πρέπει να αποκτήσουν γνώσεις και να πειραματιστούν σε αρχικό στάδιο με αυτήν. Έτσι, εκτός των θεωρητικών μαθημάτων που καλούνται να παρακολουθήσουν, οι σπουδαστές θα πρέπει να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη σχετικά με την επιλογή της κατάλληλης μεθόδου ανάλογα με το περιεχόμενο του υπό διδασκαλία μαθήματος, τους στόχους και το εκάστοτε μαθητικό κοινό. Γι’ αυτό η προσφορά πληροφοριών και η περιγραφή εμπειριών από τον καθοδηγητή που αφορούν τα σχετικά θέματα, κάνει τη συμβολή του πολύ σημαντική.

β) Παροχή πληροφοριών σχετικά με τη Γενική Παιδαγωγική: εδώ οι φοιτητές πρέπει να γνωρίσουν τους μεγαλύτερους Παιδαγωγούς των τελευταίων αιώνων που σημάδεψαν με τις θεωρίες τους την πορεία της εκπαίδευσης.

γ) Αξιολόγηση αναγκών: όπως ακριβώς συμβαίνει στα προγράμματα καθοδήγησης που αφορούν τους νεοδιοριζόμενους εκπαιδευτικούς, έτσι ακριβώς κι εδώ ο Μέντορας θα πρέπει εξαρχής να εκτιμά τις ανάγκες του φοιτητή του και να τις λαμβάνει υπόψη του. Χωρίς αυτές τις πληροφορίες δεν θα μπορέσει να του δώσει ό,τι πραγματικά αυτός χρειάζεται.

δ) Παροχή συμβουλών: ένας αληθινός συνοδοιπόρος, όπως ο καθοδηγητής, μπορεί να αξιολογήσει την ξεχωριστή περίπτωση που αντιμετωπίζει ο φοιτητής και να του παράσχει τις κατάλληλες συμβουλές για την επίλυση των συγκεκριμένων προβλημάτων.

ε) Διαπραγμάτευση και επίλυση συγκρούσεων: συχνά οι καθοδηγητές καλούνται να επιλύσουν δύσκολες καταστάσεις που εμφανίζονται κατά τη διάρκεια του προγράμματος. Είναι πολύ πιθανόν οι φοιτητές να μην μπορέσουν να συνεννοηθούν με το δάσκαλο της τάξης όπου πρόκειται να διδάξουν και να απαιτείται η διαμεσολάβηση ενός τρίτου προσώπου για την προσπέλαση του εμποδίου.

στ) Παρατήρηση: η παρατήρηση αποτελεί μία πολύ σημαντική κατηγορία για τα προγράμματα συμβουλευτικής που εφαρμόζονται. Θα πρέπει εδώ να σημειώσουμε ότι όταν

αναφερόμαστε στην παρατήρηση δεν εννοούμε την παρακολούθηση των διδασκαλιών που κάνουν μόνο οι φοιτητές και την αξιολόγηση αυτών από το Μέντορα. Αντιθέτως, ο καθοδηγητής πρέπει να αποτελεί πρότυπο προς μίμηση και παραδειγματισμού για τους μελλοντικούς δασκάλους. Με αυτόν τον τρόπο οι σπουδαστές θα αποκτήσουν εφόδια τα οποία δεν είναι διαθέσιμα σε κανένα επιστημονικό εγχειρίδιο.

ζ) Αξιολόγηση αποτελεσματικής διδασκαλίας: ένα άλλο μέρος της καθοδήγησης αποτελείται από την αξιολόγηση των διδασκαλιών. Ο Μέντορας παρακολουθεί τον τρόπο με τον οποίο ο φοιτητής προσπαθεί να εφαρμόσει στην πράξη τα όσα έμαθε έως εκείνη τη στιγμή και αναλόγως της προσπάθειας που καταβάλλει τον αξιολογεί. Για να εκμαιεύσει όλα τα στοιχεία που είναι απαραίτητα για την αξιολόγηση χρησιμοποιεί ερωτήσεις διερευνητικού τύπου έτσι ώστε ο φοιτητής να μπορεί να αποσαφηνίσει τις σκέψεις και τα λεγόμενά του (Feiman-Nemser, 2001, 22). Σε καμία περίπτωση δεν θα πρέπει να είναι αυστηρός αλλά θα πρέπει να συνυπολογίζει το γεγονός ότι ο σπουδαστής κάνει για πρώτη φορά μάθημα στη ζωή του και ότι έχει να μάθει ακόμα πολλά.

η) Σύνταξη εκθέσεων: ο Μέντορας θα πρέπει κατά τη διάρκεια υλοποίησης του προγράμματος αλλά και κατά τη λήξη αυτού, να συντάσσει εκθέσεις όπου θα αναγράφεται η πρόοδος του σπουδαστή. Θα πρέπει να περιλαμβάνει περιγραφές σχετικά με την αρχική του κατάσταση του, τον τρόπο με τον οποίο εργάστηκε και συμπλήρωσε τα αδύνατα σημεία του, τη συμπεριφορά του και το βαθμό συνεργασίας με τους υπεύθυνους, το επίπεδο που κατάφερε να φτάσει και τις δυνατότητες που έχει για μελλοντική ανέλιξη.

θ) Παροχή και λήψη ανατροφοδότησης: η διαδικασία της ανατροφοδότησης είναι καταλυτικής σημασίας και για τους δύο εμπλεκόμενους. Και οι δύο θα πρέπει να τοποθετούνται με σαφήνεια και να πλαισιώνουν την προβληματική κατάσταση έτσι ώστε η ανατροφοδότηση να είναι αποτελεσματική. Επιπροσθέτως, ο Μέντορας θα πρέπει να δίνει συγκεκριμένη ανατροφοδότηση και σχόλια σχετικά με επιμέρους πτυχές και όχι γενικούς επαίνους. Μέσω της θετικής ενίσχυσης και της διόρθωσης των λαθών ο καθοδηγούμενος είναι σε θέση να καλύψει τα κενά του και να προχωρήσει ένα βήμα παρακάτω. Εξίσου σπουδαία όμως, είναι και η ανατροφοδότηση που πρέπει να δέχεται ο Μέντορας από το “μαθητευόμενό” του, έτσι ώστε να βελτιώνει και ο ίδιος τα αδύνατα σημεία του και να γίνεται πιο αποτελεσματικός.

ι) Ορισμός στόχων: ο καθοδηγητής θα πρέπει να θέτει τους στόχους του προγράμματος και να τους ανανεώνει συνεχώς ανάλογα με το στάδιο και την πορεία του φοιτητή του. Κάθε φορά θα πρέπει να εκτιμά τις δυνατότητες του εκπαιδευόμενου και να οραματίζεται εκεί που μπορεί να φτάσει.

ια) Συλλογική εργασία: τα προγράμματα καθοδήγησης που εφαρμόζονται στα Πανεπιστήμια είναι απόρροια συνεργασίας πολλών παραγόντων. Σ' ένα καλό πρόγραμμα συμβουλευτικής ο Μέντορας συνεργάζεται με πλήθος ατόμων που εμπλέκονται σε αυτή τη διαδικασία. Για παράδειγμα θα πρέπει να αναπτύσσει αρμονική και εποικοδομητική σχέση με τον καθηγητή του Πανεπιστημίου που συμμετέχει στην πρακτική των φοιτητών και με τους ιθύνοντες των σχολικών μονάδων, όπου πηγαίνουν οι φοιτητές για διδασκαλίες. Εάν δεν είναι σε θέση να συνεργαστεί ομαλά με τους κατάλληλους παράγοντες δεν θα μπορέσει να αντλήσει τις απαραίτητες πληροφορίες για το φοιτητή και να γίνει αποτελεσματικός (McIntyre 1990 Brooks & Sikes 1997 Turner & Bash 1999 στο Yavuz, 2001, 45).

Ειδικά για τους φοιτητές που προέρχονται από κατώτερα κοινωνικά στρώματα και διαφορετικές εθνικότητες τα προγράμματα καθοδήγησης προσφέρουν μία γέφυρα επιβίωσης εντός όλων αυτών που πρόκειται να αντιμετωπίσουν μέσα στον ακαδημαϊκό χώρο, έναν εντελώς διαφορετικό κόσμο για εκείνους. Οι Μέντορες που ασχολούνται με την καθοδήγηση των φοιτητών αποτελούν πολύτιμους πόρους για εκείνους καθώς με τις γνώσεις και τις στρατηγικές που κατέχουν μπορούν να βοηθήσουν στην ευελιξία και την επιτυχία αυτών στο περιβάλλον των Πανεπιστημίων (Cohen & Galbraith, 1995: 7-8 στο Phillips et al., 2010, 4). Ουσιαστικά, ο έμπειρος εκπαιδευτικός αποτελεί γι' αυτούς πηγή προτάσεων που προέρχονται από τη δική του εμπειρία και γνώση της διδασκαλίας (Feiman-Nemser, 1993, 699).

Επειδή οι φοιτητές έρχονται για πρώτη φορά σε επαφή τόσο με τις παιδαγωγικές θεωρίες όσο και με την εφαρμογή αυτών στην πράξη, το έργο που αναλαμβάνει σε αυτήν την περίπτωση ένας Μέντορας είναι πιο δύσκολο από αυτό που πραγματοποιεί ο καθοδηγητής ενός νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού. Ενώ για το σπουδαστή είναι όλα άγνωστα και πρωτόγνωρα, ο καθοδηγητής πρέπει να τον εισάγει σ' έναν εντελώς διαφορετικό κόσμο, αυτόν της παιδαγωγικής επιστήμης και της έρευνας. Αντιθέτως, ο Μέντορας ενός νεοδιοριζόμενου αναλαμβάνει έναν απόφοιτο Πανεπιστημίου που κατέχει ήδη το γνωστικό αντικείμενο, έχει ασκηθεί στην πράξη για κάποιο χρονικό διάστημα και απλά χρειάζεται μια περαιτέρω καθοδήγηση.

Επομένως, ο καθοδηγητής που πρόκειται να εργασθεί σε κάποια Πανεπιστημιακή Σχολή εκπαιδευτικών θα πρέπει να είναι πρώτα απ' όλα ενθαρρυντικός, πολύ καλός γνώστης της παιδαγωγικής επιστήμης, να έχει πολυετή και επιτυχημένη εμπειρία στο θέμα των διδασκαλιών και όρεξη για συνεργασία και ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων. Επίσης, θα πρέπει να είναι εξοικειωμένος με μια ποικιλία μεθόδων διδασκαλίας ενώ παράλληλα θα πρέπει να διαθέτει την ικανότητα μετάδοσης γνώσεων στους μαθητευόμενούς του. Σημαντικό

παράγοντα όμως αποτελεί και η αποδέσμευση του καθοδηγητή από τα υπόλοιπα καθήκοντά του και η παροχή επαρκούς χρόνου για τις συναντήσεις και τις συζητήσεις με τους φοιτητές.

Εν συντομία ο ρόλος και οι αρμοδιότητες του Μέντορα εδώ κινούνται γύρω από τους εξής τομείς (Yavuz, 2011, 44):

1. Διαχείριση και οργάνωση τάξεων.
2. Σχεδιασμός και ανάπτυξη προγραμμάτων σπουδών.
3. Αντιστοίχιση περιεχομένου και παιδαγωγικής για τους φοιτητές που διδάσκουν.
4. Αντιμέτωπιση δύσκολων περιπτώσεων φοιτητών.
5. Καταγραφή και αναφορά των τεχνικών καθώς γνωρίζουν τρόπους διόρθωσης και αξιολόγησης.
6. Σχεδιασμός και διαχείριση πρακτικής εργασίας, ανάλογα με την περίπτωση.
7. Συνεργασία με τους συναδέλφους.

Κατά τη διάρκεια σχεδιασμού τέτοιων προγραμμάτων φυσικά θα πρέπει να ακολουθηθούν όλες οι απαραίτητες διαδικασίες που απαιτούνται για κάθε πρόγραμμα καθοδήγησης και συμβουλευτικής. Ένα από τα κυριότερα στοιχεία που θα πρέπει να αξιολογηθούν εδώ είναι η συνεργασία με την ηγεσία της σχολικής μονάδας όπου θα πραγματοποιήσουν οι φοιτητές την πρακτική τους άσκηση. Ακόμη, η επιλογή του Μέντορα βάσει αυστηρών κριτηρίων και μέσα από μία σαφή και πολύ καλά δομημένη διαδικασία αποτελεί έναν καθοριστικό παράγοντα για την επίτευξη ή όχι τέτοιων διαδικασιών.

Όσον αφορά τον τρόπο εφαρμογής ενός προγράμματος καθοδήγησης στις περισσότερες χώρες του κόσμου ακολουθεί μία πορεία όπως αυτή που παρατίθενται στη συνέχεια. Οι φοιτητές μέσα στο γενικότερο πλαίσιο των μαθημάτων πρακτικής άσκησης συστήνονται σε ολιγομελείς ομάδες, της τάξης των 3-6 ατόμων, τις οποίες και αναλαμβάνουν ένας αποσπασμένος και ένας γενικός επαγγελματίας Μέντορας/εκπαιδευτικός του σχολείου. Οι σπουδαστές εφοδιάζονται μ' ένα χαρτοφυλάκιο διδασκαλίας, το οποίο περιλαμβάνει έντυπα σχετικά με την παρατήρηση των διδασκαλιών, διδακτικά σχέδια, υλικά, και ένα είδος περιοδικού σημειώσεων, το οποίο συμπληρώνουν μετά από κάθε συνεδρία. Ουσιαστικά, αυτό συμβάλλει στον προσανατολισμό των φοιτητών σε μια κριτική και στοχαστική αξιολόγηση της διδακτικής πρακτικής (Yavuz, 2011, 46).

Σε αρχικό στάδιο μπορούν να παρακολουθήσουν και να παρατηρήσουν τάξεις σε σχολεία για κάποιες ώρες την εβδομάδα με σκοπό την άντληση πληροφοριών σχετικά με τη διδασκαλία όπως η πειθαρχία και η διαχείριση της τάξης, οι μεθοδολογικές προσεγγίσεις του θέματος κ.ά. Στη συνέχεια πρέπει να συμπληρώσουν ένα έντυπο που έχει συγκεκριμένη δομή και περιλαμβάνει θεματικές ενότητες που πρέπει να μελετηθούν. Αυτό γίνεται προκειμένου οι

φοιτητές να εστιάσουν την προσοχή τους στους σημαντικότερους τομείς μίας διδασκαλίας και έπειτα να τους αξιολογήσουν μαζί με τους Μέντορές τους. Όσο περνάει ο καιρός οι ώρες παρατήρησης και πρακτικής αυξάνονται ενώ μειώνονται η παρακολούθηση θεωρητικών μαθημάτων όπου και συζητούν τις εμπειρίες τους.

Καθώς οι φοιτητές ξεκινούν την πρακτική τους άσκηση μέσω της πραγματοποίησης διδασκαλιών σε σχολεία, ο Μέντορας τους παρακολουθεί για να αντλήσει τα απαραίτητα στοιχεία για τη φάση της αξιολόγησης και της ανατροφοδότησης. Το πιο σημαντικό χαρακτηριστικό όμως στην όλη διαδικασία είναι η δυνατότητα που παρέχεται στους καθοδηγούμενους να γίνουν οι ίδιοι παρατηρητές των διδασκαλιών που πραγματοποιούν οι Μέντορές τους. Λειτουργώντας ως πρότυπα και υποδεικνύοντας πιο είναι το σωστό, ο καθοδηγητής μπαίνει στη θέση του φοιτητή προσπαθώντας να παρουσιάσει εναλλακτικές προσεγγίσεις. Κατά τη διάρκεια αυτού του σταδίου οι διδασκαλίες μπορούν να βιντεοσκοποούνται με σκοπό να αποτελέσουν ένα πολύ καλό αρχείο για το επόμενο στάδιο του αναστοχασμού. Ακόμη, οι φοιτητές “κρατούν” ένα ημερολόγιο μέσα στο οποίο σημειώνουν τις παρατηρήσεις τους σχετικά με τα προβλήματα που αντιμετώπισαν στις διδασκαλίες τους, πως τα χειρίστηκαν, τι πέτυχαν και τι αλλαγές θα έκαναν. Επιπροσθέτως, μπορούν να αναφέρουν τις σκέψεις τους, τις εμπειρίες που αποκομίζουν και τα συναισθήματα που βιώνουν. Αυτό βοηθάει πολύ στη διάγνωση και τη λύση διδακτικών προβλημάτων καθώς αποτελεί ένα πλούσιο αρχείο τόσο για το Μέντορα όσο και για το σπουδαστή.

Η τελευταία φάση είναι αυτή της ανατροφοδότησης που λαμβάνει χώρα μέσω των συζητήσεων και των σεμιναρίων που ακολουθούν μετά το πέρας των διδασκαλιών. Θεωρείται υψίστης σημασίας γιατί μέσα από τον αναστοχασμό και τον προβληματισμό οι φοιτητές έχουν τη δυνατότητα να αναθεωρήσουν παλιές εσφαλμένες εντυπώσεις και να οικοδομήσουν πολλές νέες γνώσεις. Η διάδραση και η κριτική τοποθέτηση πάνω σε θέματα μείζονος σημασίας μπορούν να επιφέρουν τεράστια οφέλη για την επαγγελματική κατάρτιση και ανάπτυξη των μελλοντικών δασκάλων.

Κατά τη γνώμη μου εκείνο που είναι άξιο προσοχής από τη δομή και τον τρόπο λειτουργίας των προγραμμάτων καθοδήγησης στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα είναι η αμφίδρομη σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ των εταίρων καθώς θεωρώ πως είναι καθοριστικής σημασίας. Με αυτό τον τρόπο ο φοιτητής δεν αισθάνεται ως ένα άτομο που βρίσκεται στο επίκεντρο της αξιολόγησης ενός πιο έμπειρου και περισσότερο καταρτισμένου εκπαιδευτικού. Με την ανταλλαγή ρόλων ο κάθε εμπλεκόμενος μπορεί να βιώσει τα συναισθήματα του άλλου με αποτέλεσμα να μπορέσει να έχει μία πιο αντικειμενική εικόνα για τις δυσκολίες και τα προβλήματα που μπορεί να εμφανιστούν. Επίσης, παρέχεται η

δυνατότητα στο φοιτητή να δει πως οι γνώσεις του Μέντορα μπορούν να εφαρμοσθούν στην πράξη οδηγώντας σε επιτυχημένα αποτελέσματα. Εξίσου σημαντική είναι και η παρατήρηση για τον ίδιο το Μέντορα μιας και μπορεί να δει πως αξιολογείται η δική του διδασκαλία και ποια αδύναμα σημεία του πρέπει να βελτιώσει. Επομένως, μέσα σε ένα τέτοιο κλίμα προσφέρονται όλες οι προϋποθέσεις για την ανάπτυξη μιας αληθινής σχέσης και τη δημιουργία στενών δεσμών.

4. Ερευνητικά δεδομένα

Κατά καιρούς πραγματοποιούνται έρευνες ανά τον κόσμο σχετικά με το πώς αντιλαμβάνονται τα προγράμματα καθοδήγησης τόσο οι Μέντορες όσο και οι καθοδηγούμενοι. Συνήθως η προσοχή των ερευνητών εστιάζεται κυρίως σε παράγοντες που αφορούν τη διεξαγωγή και την ποιότητα των προγραμμάτων αλλά και στο πώς μπορούν να βελτιώσουν τα προγράμματα ενισχύοντας την προσπάθεια δημιουργίας μιας εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης.

Μέσα από έρευνα που πραγματοποιήθηκε, με τη χρήση ερωτηματολογίων, σε Μέντορες σε σχολεία της πολιτείας του Τέξας στην Αμερική μπορούμε να διεξάγουμε κάποια ασφαλή συμπεράσματα γύρω από τα χαρακτηριστικά και τις πρακτικές που συνδέονται με τα προγράμματα καθοδήγησης αλλά και από τις ανάγκες που έχουν οι νεοδιοριζόμενοι.

Συγκεκριμένα, η έρευνα πραγματοποιήθηκε στους εξής τομείς (Barrera et al., 2010):

1. Παράγοντες που συμβάλλουν σε μια επιτυχημένη υποστήριξη/Παρουσία έμπειρου εκπαιδευτικού,
2. Παράγοντες που επηρεάζουν την εκπαιδευτική ανάπτυξη του προσωπικού,
3. Διοικητικοί παράγοντες υποστήριξης και
4. Διαθέσιμοι ή αναγκαίοι πόροι και πηγές άντλησης υποστηρικτικού υλικού.

Τελικά, μέσα από την έρευνα συμπεραίνουμε ότι οι καθοδηγητές βιώνουν και οι ίδιοι έντονες ανησυχίες σχετικά με την οργάνωση και τη διεξαγωγή των προγραμμάτων. Σε γενικές γραμμές θα μπορούσαμε να πούμε ότι οι Μέντορες θέλουν να συμμετέχουν σε προγράμματα τα οποία διαθέτουν από την αρχή οριοθετημένους και καλά σκιαγραφημένους στόχους. Επιπλέον, ο προσδιορισμός των θεματικών ενοτήτων και η υποστήριξη που μπορούν να δεχθούν από τη διοίκηση του σχολείου δημιουργούν ένα κλίμα ασφάλειας με αποτέλεσμα οι καθοδηγητές να νιώθουν πιο σίγουροι γι' αυτό που πρόκειται να πράξουν. Θέλουν να γνωρίζουν ακριβώς ποια είναι τα καθήκοντα και οι υποχρεώσεις τους και κυρίως ποια τα όρια της σχέσης που θα αναπτύξουν με τον εκπαιδευόμενό τους.

Έτσι, βασιζόμενοι στα εν λόγω στατιστικά αποτελέσματα μπορούμε να καταλάβουμε πόσο δύσκολος είναι ο σχεδιασμός ενός προγράμματος καθοδήγησης και συμβουλευτικής. Για να δομηθεί μια άρτια και επιτυχημένη εκπαιδευτική παρέμβαση θα πρέπει να συνυπολογιστεί μια ομάδα παραγόντων που εμπλέκονται και αλληλοεπηρεάζονται. Ένα μέρος αυτού είναι η βελτίωση της εκπαίδευσης που παρέχεται στους Μέντορες προκειμένου να αναλάβουν το σύνθετο ρόλο που τους ανατίθεται. Εξίσου σημαντική είναι και η αξιολόγηση των προγραμμάτων από τους συμμετέχοντες σε αυτό και κυρίως η τροποποίηση του όταν κρίνεται αναγκαίο. Θα πρέπει να σημειώσουμε εδώ ότι η αναθεώρηση πραγματοποιείται κυρίως όταν έχει παρατηρηθεί κάλυψη ή ικανοποίηση των δεξιοτήτων που δεν κατείχαν στην αρχή οι νεοδιοριζόμενοι.

Άλλη μια έρευνα που πραγματοποιήθηκε αφορούσε τη σκέψη των εκπαιδευτικών. Ο σκοπός ήταν να συγκριθεί η σκέψη των έμπειρων εκπαιδευτικών με αυτή των αρχαρίων. Τέτοια είναι και η ερευνά των Berliner and Carter (Hagger et al., 2006, 25) που έδειξε ότι οι πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί είναι πιο επιλεκτικοί όταν κρατούν σημειώσεις, αφομοιώνουν τις πληροφορίες σε πλούσιους συνδυασμούς σχετικά με τους τύπους των μαθητών, τις δραστηριότητες, τα γεγονότα και εφιστούν την προσοχή τους σε αυτό που είναι σημαντικό προκειμένου να σχεδιάσουν πλανά για την εργασία των μαθητών. Στην ερευνά του Doyle το 1980 (στο Hagger et al., 2006, 26) φαίνεται πως οι έμπειροι εκπαιδευτικοί ερμηνεύουν τα γεγονότα πιο αναλυτικά και με λεπτομέρεια ενώ επικεντρώνονται στο πως να επιλύουν την προβληματική συμπεριφορά παρά στην ίδια τη συμπεριφορά. Η ερευνά επίσης της Leinhardt αποδεικνύει ότι οι έμπειροι εκπαιδευτικοί (ήταν μαθηματικοί) χρησιμοποιούν πιο περιπλοκές γνωστικές δεξιότητες. Είναι ακριβείς, ελαστικοί, σχεδιάζουν αυτό ακριβώς που χρειάζονται όχι άπλα αυτό που ξέρουν και με πιο αποτελεσματικό τρόπο, έχουν συγκεκριμένη στρατηγική όταν είναι να εξηγήσουν το θέμα.

Επίσης η ερευνά του Kounin το 1970 (Hagger et al., 2006, 27) έδειξε ότι τα στοιχεία των δασκάλων που συνδέονται με υψηλό επίπεδα συμμετοχής των μαθητών είναι το να έχουν τα “ματιά στην πλάτη τους”, να διαθέτουν την ικανότητα να παρακολουθούν πολλά πράγματα μαζί, ομαδική παρά ατομική επικέντρωση, ικανότητα να διατηρούν τη ροή του μαθήματος και των γεγονότων μέσα στην τάξη. Η ερευνά έχει επίσης εστιάσει και στη δημιουργία και στη διατήρηση της τάξης και κυρίως στα συστήματα εργασίας. Ο Carter το 1990 συνοψίζει τις έρευνες σχετικά με αυτό καταλήγοντας στο εξής συμπέρασμα: εκείνοι που διαχειρίζονται καλά την τάξη σχεδιάζουν συστήματα εργασίας σχετικά με το πλαίσιο, προετοιμάζονται εκ των πρότερων για το πως θα οργανωθούν οι μαθητές ώστε να επιτύχουν στην εργασία τους, εξηγούν τα συστήματα εργασία τους ξεκάθαρα, με παραδείγματα,

πρακτική και ανατροφοδότηση, ελέγχουν τα γεγονότα στην τάξη για να σιγουρευτούν ότι το σύστημα εργασίας τους δουλεύει με λογικούς περιορισμούς και για να παρατηρήσουν ενδείξεις πιθανών διαταράξεων. Με το να ελέγχουν τη ροή της δραστηριότητας στην τάξη μειώνουν την ανάγκη για επιπλήξεις και μεγιστοποιούν την ευκαιρία για συμμετοχή των μαθητών στο αναλυτικό πρόγραμμα.

Τέλος, έρευνες έχουν δείξει ότι οι βιντεοσκοπήσεις και οι ηχογραφήσεις των διδασκαλιών βοηθούν πολύ στη φάση της ανατροφοδότησης επειδή οι εμπλεκόμενοι μπορούν να παρατηρήσουν αναλυτικά τις κινήσεις τους. Εξίσου σημαντικά είναι τα σεμινάρια τόσο σε εβδομαδιαίο όσο και σε μηνιαίο επίπεδο. Εκεί ο Μέντορας και ο καθοδηγούμενος μπορούν να ενισχύσουν τη μεταξύ τους σχέση, να θέσουν νέους βραχυπρόθεσμους στόχους αλλά και να αναθεωρήσουν τους ήδη υπάρχοντες εάν το κρίνουν αναγκαίο. Ακόμη, μπορούν να πραγματοποιήσουν παιχνίδια ρόλων και να βελτιώσουν τις δεξιότητες ακρόασης και επισήμανσης των κυριότερων σημείων στις συζητήσεις τους (Evertson et al., 2000, 297-299).

Γενικά οι έμπειροι εκπαιδευτικοί διακρίνονται από τους αρχάριους στο ότι στη διδασκαλία τους κάνουν χρήση σιωπηρών, αμέσων, προσωπικών, ιδιαίτερα περίπλοκων και συγκεκριμένων κρίσεων και πράξεων και οι οποίες χαρακτηρίζουν την επαγγελματική γνώση (Hagger et al., 2006).

Παρά όμως τις δυσκολίες ή τις ευκολίες που πρόκειται να συναντήσουν όσοι εμπλέκονται στα προγράμματα καθοδήγησης, το τελικό αποτέλεσμα είναι πάνω από κάθε προσδοκία. Η συναισθηματική τόνωση και ασφάλεια που προσφέρεται στους αρχάριους δασκάλους κατά τα πρώτα χρόνια διδασκαλίας είναι ανεκτίμητης αξίας για τους ίδιους και για την καριέρα τους. Όταν μπορούν να βρουν έναν αληθινό υποστηρικτή, όπως ο Μέντορας, ενθαρρύνονται και εύκολα προσαρμόζονται στην κουλτούρα του σχολείου όπου εργάζονται. Ωστόσο, εκείνο που επιτυγχάνεται μέσω της εφαρμογής ενός τέτοιου προγράμματος και είναι άξιο παρατήρησης είναι η ανάδειξη ενός εκπαιδευτικού υψηλής ποιότητας και η εξασφάλιση της παραμονής τους στο επάγγελμα. Γι' αυτό θα ήταν καλό να παρέχεται η αναγκαία βοήθεια στους νεοδιοριζόμενους κατά τα πρώτα τρία έως επτά έτη εργασίας καθώς σύμφωνα με ερευνητές αποτελούν καθοριστική περίοδο για την απόκτηση επαγγελματικής επάρκειας (Barrera et al., 2010, 62).

5. Εφαρμογή του θεσμού του Μέντορα στην ελληνική εκπαίδευση

Εκ πρώτης όψεως πράγματι φαίνεται ότι ο στόχος της κυβέρνησης είναι η παροχή συμβουλευτικής και καθοδήγησης στους νεοδιοριζόμενους εκπαιδευτικούς. Το θέμα

προσεγγίζεται από την πλευρά του Υπουργείου από όλες τις πλευρές εκτιμώντας παράλληλα όλους τους εμπλεκόμενους παράγοντες όπως η επιμόρφωση των καθοδηγητών και η παροχή υποστήριξης στους δασκάλους των απομακρυσμένων σχολείων. Μπορούμε να πούμε ότι η απόφαση για τη εισαγωγή του θεσμού είναι προσανατολισμένη στα γενικά χαρακτηριστικά των προγραμμάτων που εφαρμόζονται σε παγκόσμιο επίπεδο και που έχουν προαναφερθεί στην παρούσα εργασία.

Ωστόσο, κατά την άποψή μου υπάρχουν κάποια μελανά σημεία στον τρόπο με τον οποίο η πολιτεία αποφάσισε να παράσχει βοήθεια στους αρχάριους εκπαιδευτικούς. Πρώτα απ' όλα μέσα στο νόμο που κατατέθηκε και ψηφίστηκε στη Βουλή δεν γίνεται καμία αναφορά για την εφαρμογή προγραμμάτων καθοδήγησης στις Σχολές όπου φοιτούν οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί. Εάν δεν ξεκινήσουμε την αλλαγή από τις κοιτίδες πολιτισμού και γνώσεων, όπως είναι τα Πανεπιστημιακά Ιδρύματα, ο στόχος που επιδιώκεται θα επιτευχθεί κατά το ήμισυ. Πρέπει από εκεί οι μελλοντικοί δάσκαλοι να λάβουν την απαραίτητη υποστήριξη έτσι ώστε να μπορέσουν να καλύψουν ορισμένα κενά και να εισαχθούν με αργά αλλά σταθερά βήματα στον κόσμο της εκπαίδευσης.

Ένα άλλο σημείο που παρατήρησα ότι δημιουργεί αδυναμίες στο σχετικό νομοσχέδιο είναι η προσφορά υποστήριξης στους νεοδιοριζόμενους των απομακρυσμένων περιοχών. Ένα κράτος που σέβεται και επιθυμεί την ευημερία όλων των πολιτών του καταβάλλει συνεχή αγώνα για την παροχή ίσων δικαιωμάτων. Έτσι λοιπόν και εδώ θα πρέπει το κράτος να προνοήσει και φροντίσει για την εφαρμογή των προγραμμάτων καθοδήγησης και στο πιο απόμακρο σημείο της χώρας. Όπως επανειλημμένα τονίστηκε η αξία της προσωπικής και συχνής επαφής ενός Μέντορα με τον εκπαιδευόμενό του δεν μπορεί να αντικατασταθεί από μία τυπική τηλεφωνική ή ηλεκτρονική συνδιάλεξη. Με αυτόν τον τρόπο δεν παρέχεται η δυνατότητα σε όλους αυτούς τους νεοδιοριζόμενους να δομήσουν μία συστηματική προσωπική και αληθινή σχέση με τον καθοδηγητή τους. Απλώς, περιορίζονται σε μία άνευ σημασίας επικοινωνία που σε καμία περίπτωση δεν μπορεί να αναχθεί σε γνήσια Μεντορική σχέση.

Ακόμη, δεν γίνεται λόγος για την απαραίτητη υποδομή που πρέπει να έχει μία σχολική μονάδα όπου πρόκειται να λειτουργήσει αυτός ο θεσμός. Εκτός της κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής όπως αίθουσες συναντήσεων, βιβλιοθήκες με επιστημονικά εγχειρίδια κ.ά. απαιτείται η επιμόρφωση της ηγεσίας. Οι διευθυντές θα πρέπει να ενημερωθούν για τα προγράμματα καθοδήγησης ώστε και αυτοί να μπορέσουν με τη σειρά τους να προσφέρουν την απαιτούμενη βοήθεια και συνεργασία. Μέσα σ' όλα αυτά έρχεται να

προσθεθεί και το σύντομο χρονικό διάστημα εφαρμογής του θεσμού. Καλό θα ήταν τα χρονικά περιθώρια να επεκταθούν σε περισσότερα έτη καθοδήγησης και υποστήριξης.

Εκείνο βέβαια που αποτελεί το μεγαλύτερο πρόβλημα είναι η σύνδεση του θεσμού του Μέντορα με την αξιολόγηση του νεοδιοριζόμενου. Μέσα από τις τοποθετήσεις της Υπουργού και του αντίστοιχου νόμου φαίνεται ξεκάθαρα ότι ένας από τους σκοπούς του προγράμματος είναι η αξιολόγηση βάσει της οποίας θα κριθεί η καταλληλότητα ή όχι του αρχάριου εκπαιδευτικού. Όμως, όπως προείπαμε ο Μέντορας δεν έρχεται ποτέ για να κρίνει το μαθητευόμενο του καθορίζοντας την παραμονή η μη στο επάγγελμα. Ο καθοδηγητής έρχεται απαγκιστρωμένος από το ρόλο του επόπτη να προσφέρει τη βοήθεια που έχει ανάγκη ο κάθε εκπαιδευτικός.

Θεωρώ πως με αυτόν τον τρόπο οι Έλληνες εκπαιδευτικοί θα δημιουργήσουν μία εσφαλμένη εντύπωση για το θεσμό συνδέοντάς τον με εκείνον του επιτηρητή. Έτσι, γεμάτοι αμφιβολίες για τα πλεονεκτήματα αυτού και κρατώντας μία αρνητική και επιφυλακτική στάση δεν θα μπορέσουν να βιώσουν και να αποκομίσουν το πλήθος των εμπειριών που μπορεί να τους προσφέρει ένα πρόγραμμα καθοδήγησης. Είναι απολύτως λογικό ο καθένας μας να μην επιθυμεί να εμπλακεί σε μία τέτοια διαδικασία όταν πρόκειται να καθορισθεί μέσα από αυτή το μέλλον του στον επαγγελματικό χώρο που έχει επιλέξει.

Επιπλέον, τα δύο εμπλεκόμενα μέρη δεν θα μπορέσουν να “ξεδιπλώσουν” τους πραγματικούς τους εαυτούς και να παρουσιάσουν τις αδυναμίες και τις ελλείψεις τους. Ειδικότερα για το νεοδιοριζόμενο η κατάσταση είναι ακόμη πιο δύσκολη καθώς φοβούμενος την κρίση του αξιολογητή του θα προσπαθήσει να παρουσιάσει μία εντελώς διαφορετική εικόνα από αυτή που έχει στην πραγματικότητα. Θα βρίσκεται σ’ ένα διαρκή αγώνα παρουσίασης καινοτόμων δράσεων, πρωτότυπων ιδεών και όχι κάλυψης των κενών του. Έτσι, θα διαιωνίζεται η υπάρχουσα κατάσταση και ο μαθητευόμενος θα βιώνει ολοένα και περισσότερο άγχος, αποτυχίες και μείωση της αυτοπεποίθησης του.

Παρά τα αδύναμα σημεία θεωρώ πως η απόφαση που έλαβε η Πολιτεία για υποστήριξη του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού είναι ένα σημαντικό βήμα. Σίγουρα δεν θα πρέπει να περιμένουμε την τέλεια εφαρμογή του ούτε και την ομαλή ένταξη αυτού. Θα χρειαστούν χρόνια πειραματισμού και προσπαθειών για να καταλήξουμε τελικά στη δομή των προγραμμάτων καθοδήγησης που ταιριάζουν στο δικό μας σύστημα και στη νοοτροπία που επικρατεί στη χώρα μας. Γι’ αυτό θα ήταν καλό στην αρχή να ενταχθεί ο θεσμός σε πειραματικά σχολεία όπου θα δίνεται η δυνατότητα στους υπευθύνους να αξιολογούν τα αποτελέσματα και να προτείνουν τις κατάλληλες αλλαγές. Εν μία νυκτί δεν μπορεί να γίνει η

μετάβαση που επιθυμούμε και οι αλλαγές που οραματιζόμαστε. Απαιτούν χρόνο, επιμονή και πάνω απ' όλα επιμονή απ' όλους μας.

6. Επίλογος

Κατά τη διάρκεια αυτής της εργασίας μου δόθηκε η πολύτιμη ευκαιρία να έρθω σε επαφή με το θεσμό του Μέντορα και τα χαρακτηριστικά που τον σκιαγραφούν εξάγοντας παράλληλα κάποια βασικά συμπεράσματα. Πρώτα απ' όλα θεωρώ πως αυτός ο θεσμός είναι άκρως απαραίτητος για όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα του κόσμου. Μέσω αυτού παρέχεται η δυνατότητα τόσο στο φοιτητή όσο και στο νεοδιοριζόμενο να προσπεράσουν όλα τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν, να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση για τις ικανότητές τους και να βρουν εν τέλει το δρόμο που τους αξίζει.

Σε κάθε νέα αρχή ο καθένας μας έχει ανάγκη από μία υποστήριξη, από έναν έμπειρό και καλό εκπαιδευτικό που ως πιστός φίλος συμπαραστέκεται στο δύσκολο έργο που καλείται να επιτελέσει ένας δάσκαλος. Οι ανησυχίες, οι προβληματισμοί, οι αμφιβολίες, το άγχος και η απογοήτευση που κατακλύζουν κάθε καθοδηγούμενο τον οδηγούν σ' ένα αδιέξοδο και μία απελπιστική κατάσταση. Τότε λοιπόν πρέπει να του προσφερθεί η κατάλληλη υποστήριξη από έναν άρτια καταρτισμένο και με υπομονή εφοδιασμένο, Μέντορα. Οι δύο εταίροι μπορούν να αναπτύξουν μία σχέση “δούναι και λαβείν” μέσα στην οποία ο καθένας αυτό-αποκαλύπτεται παρουσιάζοντας παράλληλα τις δυνατότητές και τα θετικά του στοιχεία.

Το μεγαλείο όμως αυτής της σχέσης έγκειται στο γεγονός της προβολής των αδυναμιών και των κενών γνώσης που απαιτούν κάλυψη και βελτίωση. Μέσα σ' αυτή τη σχέση ο κάθε εμπλεκόμενος είναι εκεί για να βοηθήσει το εταίρο του, τις στιγμές που τον έχει πραγματικά ανάγκη. Πρέπει να είναι ειλικρινείς και έτοιμοι να δώσουν όλο τους το είναι για την περάτωση του σκοπού που έχουν θέσει από κοινού. Γι' αυτό από την πρώτη επαφή των συνεργαζομένων θα πρέπει να δημιουργηθεί μία ήρεμη και χαλαρή ατμόσφαιρα, αφήνοντας απ' έξω την αξιολόγηση και την αυστηρή κρίση των λαθών του μαθητευομένου.

Για να οικοδομηθεί όμως μία τέτοια σχέση και να αποφέρει καρπούς ένα πρόγραμμα καθοδήγησης θα πρέπει πρώτα απ' όλα να σχεδιαστεί βάσει κάποιων κριτηρίων και προδιαγραφών. Προτού μία χώρα αποφασίσει να εντάξει αυτό το θεσμό στο εκπαιδευτικό της σύστημα θα πρέπει να αξιολογήσει την υπάρχουσα κατάσταση και τις αλλαγές που πρέπει να σημειωθούν έτσι ώστε να μην ναυαγήσουν όλες οι προσπάθειες που θα καταβάλει. Επομένως, κρίνεται απαραίτητη η σύσταση μίας επιτροπής από σχετικούς επιστήμονες και γνώστες του αντικειμένου οι οποίοι θα αναλάβουν το έργο του προσεκτικού σχεδιασμού και της οργάνωσης ενός προγράμματος καθοδήγησης. Επίσης, θα προσδιορίσουν τα βασικά

προσόντα και τις απαραίτητες ικανότητες που πρέπει να έχει ένας υποψήφιος Μέντορας και στο τέλος θα επιλέξουν βάσει κι άλλων παραγόντων τους άξιους καθοδηγητές. Δεν θα πρέπει να ξεχνούν ότι εκείνο που έχει σημασία δεν είναι τόσο το τι να εμφυσησει ο καθοδηγητής στον εκπαιδευόμενο αλλά πως θα το κάνει.

Ένα άλλο σημαντικό στοιχείο στην υλοποίηση του θεσμού είναι η καλή συνεργασία που απαιτείται μεταξύ των Πανεπιστημιακών Σχολών, της πολιτείας και της διοίκησης του εκάστοτε σχολείου. Εάν αυτοί οι φορείς δεν μπορούν να επικοινωνήσουν και να θέσουν κοινούς στόχους είναι σίγουρο ότι θα οδηγηθούμε στα αντίθετα από τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα. Εξίσου σημαντική είναι και η κουλτούρα του σχολείου που πρόκειται να εργασθεί ο νεοδιοριζόμενος δάσκαλος καθώς θα πρέπει μέσα σ' αυτή να επικρατεί ένα ομαδικό πνεύμα και μία ατμόσφαιρα αλληλεγγύης και άμιλλας.

Όσον αφορά αποκλειστικά το νεοδιοριζόμενο και το Μέντορα θα πρέπει από την πρώτη στιγμή να δημιουργηθούν οι συνθήκες που θα αποδεικνύουν ότι ο καθένας σέβεται τον αγώνα που καταβάλλει ο άλλος. Κι αυτό γιατί η επαφή δύο ενηλίκων με στόχο την επαγγελματική ανάπτυξη του ενός δεν σημαίνει αυτόματα την επιτυχία της συνεργασίας. Απαιτείται πολύ κόπος, μεγάλη θέληση και ύπαρξη ισχυρών κινήτρων για την εμπλοκή και των δύο σε μια τόσο επίπονη διαδικασία. Πολλές φορές μπροστά στο φόρτο της απαιτούμενης εργασίας και αναλογιζόμενος τα πιθανά μειονεκτήματα ο καθοδηγητής μπορεί να διστάσει να λάβει μέρος στην καθοδήγηση. Έτσι, εκτός των χρηματικών απολαβών, ένας Μέντορας για να συμμετάσχει πρέπει να πεισθεί εκ των προτέρων για τα οφέλη που πρόκειται να αποκομίσει τα οποία μπορεί να είναι επαγγελματικής ή πνευματικής φύσεως.

Ουσιαστικά, ο Μέντορας πρέπει να πασχίσει προκειμένου ο εκπαιδευόμενος να ακούσει τη φωνή του δασκάλου που έχει μέσα του και να συνειδητοποιήσει ότι πρέπει να παίρνει ρίσκα, να πειραματίζεται συνεχώς και να επιδιώκει την ανανέωσή του με καινοτόμες ιδέες. Ο καθοδηγητής δεν είναι ούτε ένας επισκέπτης εντός της σχολικής αίθουσας ούτε ένας επιθεωρητής. Είναι αυτός που θα επέμβει και θα καθορίσει την πορεία του δασκάλου κατά τη διάρκεια της επικείμενης ανάπτυξης και στήριξης αυτού επηρεάζοντας ταυτόχρονα τη μάθηση που δέχονται οι μαθητές. Δεν δίνει τυπικές απαντήσεις και δεν προτείνει απλές λύσεις. Βάζει τον αρχάριο να προβληματιστεί και να σκεφτεί έτσι ώστε να αναπτύξει ικανότητες κριτικής σκέψης και αντιμετώπισης ποικίλων καταστάσεων κατά τη διάρκεια της καριέρας του.

Ο νεοδιοριζόμενος είναι γεμάτος όνειρα όταν μπαίνει για πρώτη φορά στην τάξη και έχοντας στο μυαλό του συγκεκριμένους στόχους και οράματα που θέλει να επιτύχει. Γι' αυτό δεν χρειάζεται έναν επικριτή ή έναν προϊστάμενο ή ένα Μέντορα που να κάθεται στη γωνία

της αίθουσας κατασκοπεύοντας την κάθε του κίνηση. Έχει ανάγκη από ένα συνοδοιπόρο που θα του επισημαίνει τα λάθη του και τους λόγους που τον οδήγησαν στην αποτυχία. Εξάλλου, η υπόσχεση της καθοδήγησης δεν έγκειται στη συμβολή του Μέντορα μόνο στη συναισθηματική ευημερία ή επιβίωση ενός αρχάριου αλλά και στην ικανότητά του να ενθαρρύνει μία ερευνητική στάση απέναντι στη διδασκαλία και τη δέσμευση για την ανάπτυξη κοινών προτύπων και την αξιολόγηση ορθών πρακτικών.

Από την άλλη πλευρά όμως εάν θέλουμε να είμαστε αντικειμενικοί πρέπει να τονίσουμε ότι δεν είναι απόλυτα σίγουρη ούτε η επιτυχία του θεσμού ούτε το κέρδος του μαθητευόμενου. Μπορεί στο τέλος ο εκπαιδευόμενος να μην αποκομίσει τίποτα ή ελάχιστα οφέλη απ' όλη αυτή τη διαδικασία. Γι' αυτό δεν θα πρέπει να θεωρήσουμε την εισαγωγή του θεσμού ως τη μοναδική λύση στην πληθώρα των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν κατά καιρούς τα εκπαιδευτικά συστήματα του κόσμου. Απλώς είναι ένα θετικό βήμα προς τη δημιουργία μίας εκπαίδευσης που αξίζουν όλα τα παιδιά και οι μελλοντικοί πολίτες της παγκόσμιας κοινότητας.

Βιβλιογραφία

Ελληνική

Ξωχέλλης, Π. (2005). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο: ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του*. Αθήνα: τυπωθήτω, Γ. Δαρδανός.

Ξένη

Barrera, Arnold, Braley, Richard T., Slate, John R.. (2010). Beginning teacher success: an investigation into the feedback from mentors of formal mentoring programs. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 18(1), pp. 61-74.

Bird, Stephanie J. (2001). Mentors, Advisors and Supervisors: Their role in Teaching responsible research conduct. *Science and Engineering Ethics*, 7, pp. 455-468.

Brad, Johnson W., Jennifer, Huwe M. & Jeffrey, Lucas. (2000). Rational Mentoring. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 18(1),pp. 39-54.

Evertson, Carolyn M., Smithey, Margaret W., (2000), Mentoring Effects on Proteges Classroom Practice: An Experimental Field Study. *Teaching and Learning*, 93(5), pp. 294-304.

Feiman-Nemser, Sharon & Parker, Michelle B, (1993). Teacher Collegiality and Professional Development. *Mentoring in Context : A comparison of two U.S. programs for beginning teachers*, pp. 699-718.

Feiman-Nemser, Sharon. (2001). Helping Novices Learn to Teach : Lessons from an Exemplary Support Teacher. *Journal of Teacher Education*, pp. 52(1), 17-30.

Feiman-Nemser, Sharon. (2003). What New teachers Need to Learn. *Educational Leadership*, 60(8), pp. 25-29.

Hagger, Hazel & McIntyre, Donaid, (2006). Learning Teaching from teachers. Realizing the potential of school-based teacher education.

Hobson, Andrew J., Ashby, Patricia, Malderez, Angi, Tomlinson, Peter D., (2009). Mentoring beginning teacher: What we know and what we don't. *Teaching and Teachers Education*, 25, pp. 207-216.

Mullinix, Bonnie B. (2002). Selecting and Retaining Teacher Mentors. ERIC Digest. ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education Washington Dc. ED 477728, pp. 1-6.

Phillips, Niki & Fragoulis, Iosif (2010). Exploring the Beliefs of Primary Education Teachers Regarding the Contribution of Mentoring in Schools. *Review of European Studies*, 2(2), pp. 201-213.

Rhodes, Christopher, Stokes, Michael, & Hampton, Geoff. Teacher professional development in schools and colleges. *A practical Guide to Mentoring, Coaching and Peer-Networking*.

Trubowitz, Sidney, Robins Maureen Picard, (2003), The good teacher mentor. Setting the Standard for Support and Success.

Yavuz, Aysun. (2011). The problematic context of mentoring: evidence from an English language teaching department at a Turkish university. *European Journal of Teacher Education*, 34 (1), pp. 43-59.

Ηλεκτρονική

<http://www.minedu.gov.gr>



ΕΦΗΜΕΡΙΣ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΣ
ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ
ΤΕΥΧΟΣ ΠΡΩΤΟ Αρ. Φύλλου 71
19 Μαΐου 2010

Άρθρο 4

Διορισμός και τοποθέτηση των νεοδιοριζόμενων Εκπαιδευτικών

5. Ο νεοδιοριζόμενος εκπαιδευτικός υπηρετεί επί δύο έτη ως δόκιμος εκπαιδευτικός προκειμένου να προετοιμασθεί για να αναλάβει πλήρως το διδακτικό και παιδαγωγικό του έργο. Η προετοιμασία περιλαμβάνει, μεταξύ άλλων, την εξοικείωση του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού με το εκπαιδευτικό περιβάλλον και την εισαγωγική επιμόρφωση.

6. Για την καθοδήγηση και υποστήριξη του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού ορίζεται από τον αρμόδιο σχολικό σύμβουλο σε συνεργασία με τον διευθυντή της σχολικής μονάδας ο Μέντοράς του. Ο μέντορας πρέπει να έχει μεγάλη εκπαιδευτική και διδακτική εμπειρία και να υπηρετεί ως εκπαιδευτικός στην ίδια σχολική μονάδα ή την ίδια ομάδα σχολείων.

7. Το περιεχόμενο και η διάρκεια της εισαγωγικής επιμόρφωσης, τα ειδικότερα προσόντα των Μεντόρων, ο τρόπος επιλογής τους, τα ειδικότερα καθήκοντά τους, καθώς και κάθε αναγκαία λεπτομέρεια καθορίζονται με απόφαση του Υπουργού Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, που δημοσιεύεται στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως.

8. Στο τέλος του δεύτερου έτους ο νεοδιοριζόμενος εκπαιδευτικός αξιολογείται ώστε να κριθεί αν είναι κατάλληλος να μονιμοποιηθεί ως εκπαιδευτικός. Τα όργανα, η διαδικασία και τα ειδικότερα κριτήρια μονιμοποίησης των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών, καθώς και τυχόν αναγκαίες λεπτομέρειες καθορίζονται με προεδρικό διάταγμα, που εκδίδεται με πρόταση του Υπουργού Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων.

9. Αν ο νεοδιοριζόμενος δεν κριθεί κατάλληλος να μονιμοποιηθεί ως εκπαιδευτικός εφαρμόζονται αναλόγως οι διατάξεις των παραγράφων 5 και 6 του Κεφαλαίου Α΄ του άρθρου 16 του ν. 1566/1985 (ΦΕΚ 167 Α΄).

Παραπάνω παρατίθεται το απόσπασμα του νέου νόμου του Υπουργείου Παιδείας που αφορά τη δημιουργία του λεγόμενου “Νέου Σχολείου” και συγκεκριμένα το θεσμό του Μέντορα που πρόκειται να εφαρμοσθεί για πρώτη φορά στη χώρα μας. Συνυπολογίζοντας και τις δηλώσεις που έχουν διατυπώσει κατά καιρούς οι ιθύνοντες μπορούμε να συμπεράνουμε ότι καταβάλλεται μία προσπάθεια εισαγωγής παρόμοιων προγραμμάτων καθοδήγησης όπως αυτών του εξωτερικού. Συγκεκριμένα, η επίσημη τοποθέτηση του Υπουργείου Παιδείας για το θεσμό που πρόκειται να εφαρμοσθεί στη χώρα μας είναι:

Ο ΘΕΣΜΟΣ ΤΟΥ ΜΕΝΤΟΡΑ

Αναγκαιότητα θεσμού και εννοιολογικός προσδιορισμός

Η παροχή υψηλής ποιότητας παιδαγωγικού/διδασκτικού έργου και η προσωπική/επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού αποτελούν τους κύριους άξονες προτεραιότητας του «Νέου Σχολείου». Οι εν λόγω άξονες προϋποθέτουν τα εξής:

- α) ομαλή ένταξη/προσαρμογή του στην εκάστοτε σχολική πραγματικότητα,
- β) διαρκή παιδαγωγική/διδασκτική καθοδήγησή του,
- γ) συναισθηματική στήριξή του.

Για το σκοπό αυτό υιοθετείται η εισαγωγή του θεσμού του “Μέντορα” στο εκπαιδευτικό μας σύστημα: για κάθε νεοδιοριζόμενο εκπαιδευτικό ορίζεται ένας παλαιότερος και εμπειρότερός του ως Μέντορας.

Η σχέση τους, η οποία θα διέπεται από σαφές θεσμικό πλαίσιο, προσβλέπει στην παροχή εξατομικευμένης βοήθειας από το μέντορα προς το νεοδιοριζόμενο εκπαιδευτικό σχετικά με ζητήματα γενικής και ειδικής διδασκτικής, καθώς και με ζητήματα παιδαγωγικής, ψυχολογικής, διοικητικής και επαγγελματικής φύσης. Ο Μέντορας λειτουργεί ως πρότυπο για το νεοδιοριζόμενο εκπαιδευτικό, ενώ παράλληλα τον ενθαρρύνει και του παρέχει ευκαιρίες για έμπνευση, αναστοχασμό και αυτοαξιολόγηση στα πλαίσια μιας ισότιμης σχέσης.

Προσόντα και τυπικές προϋποθέσεις επιλογής

Ο Μέντορας είναι εκπαιδευτικός με μεγάλη εκπαιδευτική και διδακτική εμπειρία, καθώς και **αυξημένα προσόντα**, τα οποία οριοθετούνται ως εξής:

- επιστημονικό υπόβαθρο με έμφαση στην παιδαγωγική/διδακτική κατάρτιση,
- επάρκεια στη χρήση και αξιοποίηση των Τ.Π.Ε.,
- εμπειρία σε καινοτόμες δράσεις/προγράμματα και
- γνώση της κουλτούρας και των ιδιαίτερων συνθηκών άσκησης του εκπαιδευτικού έργου στην περιοχή εργασίας του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού.

Οι **τυπικές προϋποθέσεις επιλογής** του είναι οι εξής:

α) πενταετής διδακτική προϋπηρεσία και

β) άσκηση διδακτικών καθηκόντων κατά τα δύο αμέσως προηγούμενα σχολικά έτη, από το χρόνο υποβολής της αίτησης.

Διαδικασία και όροι επιλογής

Σε κάθε εκπαιδευτική περιφέρεια καταρτίζονται, ύστερα από τον έλεγχο των σχετικών αιτήσεων, με βάση τον υπηρεσιακό φάκελο του μέντορα και τα παραστατικά για την πλήρωση των τυπικών προϋποθέσεων, οι πίνακες υποψηφίων Μεντόρων, ξεχωριστά για την πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Οι τελικοί πίνακες που θα προκύψουν θα επικυρώνονται από τον οικείο περιφερειακό διευθυντή εκπαίδευσης, ύστερα από πρόταση του οικείου ΑΠΥΣΠΕ ή ΑΠΥΣΔΕ.

Ο Μέντορας για κάθε νεοδιοριζόμενο εκπαιδευτικό θα επιλέγεται από τον τελικό πίνακα και θα ορίζεται από τον οικείο Σχολικό Σύμβουλο σε συνεργασία με το διευθυντή της σχολικής μονάδας, στην οποία έχει τοποθετηθεί. Θα ήταν σκόπιμο να υπηρετεί στην ίδια σχολική μονάδα με το νεοδιοριζόμενο εκπαιδευτικό ή σε άλλη στην περιφέρεια ευθύνης του αρμόδιου Σχολικού Συμβούλου. Στην περίπτωση που αυτό δεν είναι εφικτό ως Μέντορας ορίζεται εκπαιδευτικός από όμορη περιφέρεια. Σε δυσπρόσιτες περιοχές και όταν ο Μέντορας δεν υπηρετεί στο ίδιο ή γειτονικό σχολείο με εκείνο του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού, θα προβλέπεται ένα μέρος της συνεργασίας να διεξάγεται με ηλεκτρονική αλληλογραφία (e-mentoring). Την τελική ευθύνη για την παραγωγή και τη δημιουργία ηλεκτρονικής πλατφόρμας επικοινωνίας θα αναλάβει το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Μετά την επιλογή του ο Μέντορας θα παρακολουθεί πρόγραμμα εισαγωγικής επιμόρφωσης και θα εγγράφεται σε “Μητρώο Μεντόρων”, το οποίο θα τηρείται σε κάθε περιφερειακή διεύθυνση εκπαίδευσης.

Καθήκοντα

Τα καθήκοντα του Μέντορα είναι τα εξής:

- Εντοπίζει τις υπηρεσιακές και παιδαγωγικές/διδασκτικές ανάγκες του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού και οργανώνει μαζί του πρόγραμμα, που στοχεύει στην κάλυψή τους.
- Αναλαμβάνει την καθοδήγηση/επιμόρφωση/εμπύχωση του και του προσφέρει κάθε δυνατή βοήθεια σχετικά με ζητήματα διδακτικής, παιδαγωγικής, ψυχολογικής, διοικητικής και επαγγελματικής φύσης.
- Μπορεί να καλύπτει τις σχετικές ανάγκες ενός έως και πέντε νεοδιόριστων εκπαιδευτικών, ανάλογα με τις εκάστοτε συνθήκες.

Διάρκεια και περιεχόμενο Μεντορικής σχέσης

Η Μεντορική σχέση υλοποιείται στα δύο πρώτα έτη της σταδιοδρομίας των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών και έχει το εξής περιεχόμενο:

Κατά τη διάρκεια του 1^{ου} έτους ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην ανάπτυξη των διδακτικών δεξιοτήτων του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού, καθώς και στις πρακτικές διαχείρισης της τάξης και του επαγγελματικού πλαισίου εν γένει. Συγκεκριμένα, κατά το 1^ο έτος προβλέπεται η πραγματοποίηση ικανοποιητικού αριθμού διδασκαλιών, οι οποίες θα διακρίνονται σε α) δειγματικές από το Μέντορα με παρατηρητή τον καθοδηγούμενο, β) διδασκαλίες από τον καθοδηγούμενο με παρατηρητή τον Μέντορα, γ) διδασκαλίες από κοινού. Στο μέλλον είναι δυνατό η Β' και η Γ' φάση της εισαγωγικής επιμόρφωσης των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών στα ΠΕΚ να συνδυαστούν με το 1^ο έτος της Μεντορικής σχέσης.

Κατά το 2^ο έτος υπάρχει αφενός η δυνατότητα διδασκαλιών και εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων (επισκέψεις σε μουσεία, βιβλιοθήκες, κέντρα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, εκτέλεση κοινών δημιουργικών διαθεματικών δραστηριοτήτων, οργάνωση μαθημάτων με τη χρήση Τ.Π.Ε. και εκπαιδευτικού λογισμικού, διοργάνωση σχολικών εορτών, διδασκαλία σε εργαστήρια, εξ αποστάσεως διδασκαλία κλπ) από τον Μέντορα και έως τριών από το νεοδιοριζόμενο εκπαιδευτικό, αφετέρου πραγματοποίησης έως δέκα συναντήσεων, οι οποίες

μεταξύ των άλλων θα επικεντρώνονται στον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου εκ μέρους του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού, σε ζητήματα αξιολόγησης μαθητή, κατ' οίκον εργασιών, οργάνωσης portfolio εκπαιδευτικού και μαθητών και σε άλλες πιθανές διαστάσεις της Μεντορικής σχέσης.

Διδακτικό και υπηρεσιακό ωράριο και άλλες λεπτομέρειες

Για την υλοποίηση της Μεντορικής σχέσης και την επίτευξη των στόχων της, το διδακτικό/υπηρεσιακό ωράριο του μέντορα θα διαμορφώνεται ανάλογα με τον αριθμό (1 έως 5) των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών, των οποίων θα αναλαμβάνει τη στήριξη/καθοδήγηση, και τις ιδιαίτερες συνθήκες της κάθε εκπαιδευτικής περιφέρειας. Η μείωση του ωραρίου αρχίζει με τον ορισμό του και την προτείνει μέχρι την 15^η Σεπτεμβρίου στο οικείο ΠΥΣΠΕ ή ΠΥΣΔΕ ο Σχολικός Σύμβουλος που εισηγήθηκε τον ορισμό του. Η τελική απόφαση λαμβάνεται από το ΠΥΣΠΕ ή ΠΥΣΔΕ, που με βάση τις συνθήκες/χωροταξική κατανομή των σχολικών μονάδων, ρυθμίζει οποιοδήποτε επιπλέον ζήτημα προκύπτει σχετικά με τη μείωση του ωραρίου.

Σε περίπτωση μετάθεσης, συνταξιοδότησης ή μακράς απουσίας του Μέντορα από τη σχολική μονάδα στην οποία υπηρετεί, είναι δυνατό να ζητηθεί η αντικατάστασή του. Η αντικατάσταση γίνεται από το Σχολικό Σύμβουλο που όρισε το Μέντορα σε συνεργασία με το Διευθυντή του σχολείου, όπου υπηρετεί ο νεοδιοριζόμενος. Η επιλογή του αντικαταστάτη πραγματοποιείται από τον επικυρωμένο πίνακα.

Στη λήξη του 1^{ου} έτους από κοινού Μέντορας και νεοδιοριζόμενος εκπαιδευτικός υποβάλλουν υπόμνημα στον οικείο Σχολικό Σύμβουλο σχετικά με τις δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν, καταθέτοντας παράλληλα και σκέψεις, απόψεις ή και προτάσεις τους για τη βελτίωση του θεσμού και της Μεντορικής σχέσης εν γένει. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι αποδελτιώνουν το περιεχόμενο των υπομνημάτων και το εντάσσουν στην ετήσια έκθεσή τους προς τον προϊστάμενο επιστημονικής και παιδαγωγικής καθοδήγησης, που κοινοποιείται και στο Π.Ι.

Επιμόρφωση μεντόρων, στήριξη και αξιολόγηση του θεσμού

Οι επιλεγέντες μέντορες θα συμμετάσχουν σε εισαγωγικό πρόγραμμα επιμόρφωσης, που θα διεξάγεται στο οικείο ΠΕΚ και θα τελεί υπό την αιγίδα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Οι άξονες της επιμόρφωσης θα οριοθετούνται σε γενικές γραμμές ως εξής: ο θεσμός του

Μέντορα και η φύση της Μεντορικής σχέσης, οι βασικές αρχές επιμόρφωσης ενηλίκων, οι τεχνικές συμβουλευτικής των διαπροσωπικών σχέσεων, η διαχείριση προβλημάτων σχολικής μονάδας και τάξης, η διδακτική μεθοδολογία, η εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης και του αναστοχασμού και η σημασία τους στην εκπαιδευτική πράξη και ζωή, οι ιδιαιτερότητες του μαθητικού πληθυσμού και η διαφοροποιημένη διδασκαλία, η αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση, το e-mentoring κλπ.



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ



004000106759